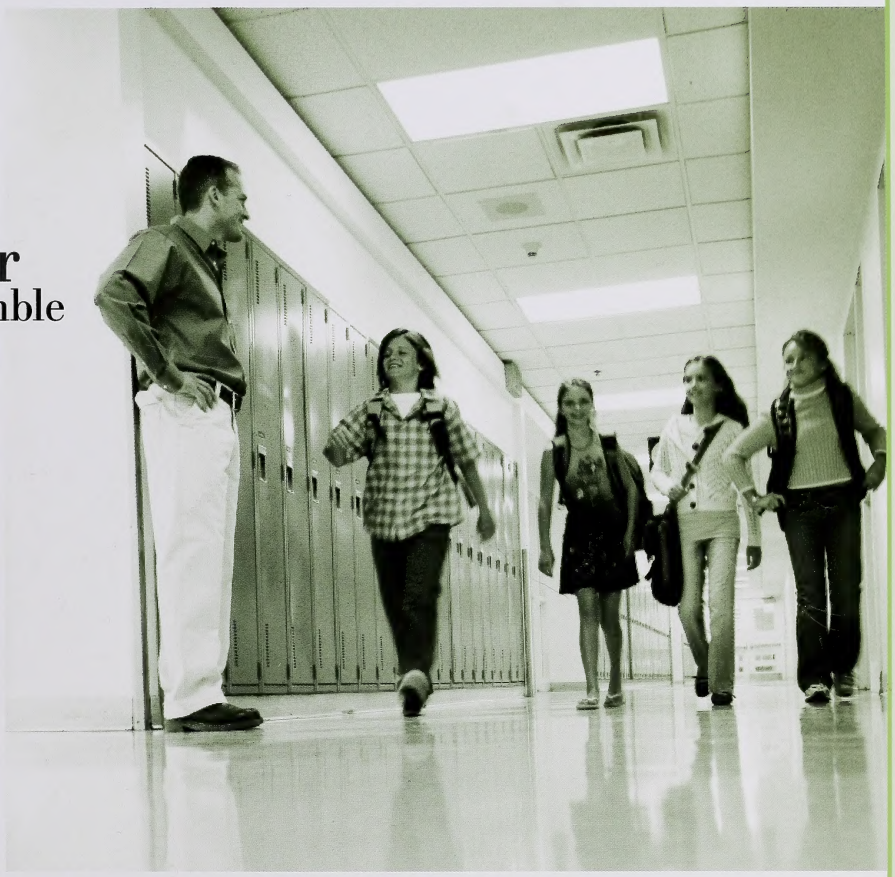
AL.2.2009-185
c.2
v.1

Renforcer le comportement positif dans les écoles albertaines

encourager ensemble



une méthode appliquée à l'échelle de l'école

Alberta Education

Digitized by the Internet Archive
in 2015

https://archive.org/details/renforcerlecompo00albe_1

Renforcer le comportement positif dans les écoles albertaines

une méthode appliquée à l'échelle de l'école

Données de catalogage avant publication (Alberta Education)

Alberta. Alberta Education. Direction de l'éducation française.
Renforcer le comportement positif dans les écoles albertaines : Une méthode appliquée à l'échelle de l'école.

Cette publication est aussi disponible en ligne : <http://education.alberta.ca/francais/admin/speced/persscol/com_positif.aspx>.

Version anglaise : Supporting positive behaviour in Alberta schools: a school-wide approach

ISBN 978-0-7785-7517-7

1. Modification du comportement -- Alberta. 2. Discipline scolaire -- Alberta.
3. Classes (Éducation) - Conduite - Alberta. I. Title.

LB 1060.2 A333 2008 153.85

Pour obtenir de plus amples renseignements, veuillez communiquer avec :

Direction de l'éducation française
Édifice 44 Capital Boulevard, 9e étage
10044, 108e Rue N.-O.
Edmonton (Alberta) T5J 5E6
Téléphone : 780-427-2940 à Edmonton ou sans frais en Alberta en composant le 310–0000
Télécopieur : 780-422-1947

Une version PDF de ce guide est accessible sur le site Web d'Alberta Education à l'adresse <http://education.alberta.ca/francais/admin/speced/persscol/com_positif.aspx>.

Vous pouvez en acheter des exemplaires auprès du Learning Resources Centre. Commandez en ligne à l'adresse <http://www.lrc.education.gov.ab.ca/> ou par téléphone au 780-427–5775.

Ce document s'adresse principalement aux groupes suivants :

Enseignants	✓
Personnel administratif	✓
Consultants en comportement	✓
Autre personnel de l'école	✓

Remarque. – Plusieurs sites Web sont mentionnés dans ce guide. Ces sites sont proposés à titre de service uniquement, pour vous aider à trouver des idées pouvant être utiles pour l'enseignement et l'apprentissage. Toutes les adresses des sites Web ont été vérifiées et étaient exactes au moment de mettre sous presse, mais il revient à l'utilisateur d'en valider l'exactitude au moment de les utiliser.

Copyright © 2008, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Education. Alberta Education, Direction de l'éducation française, 10044 – 108e Rue N.-O., Edmonton (Alberta) T5J 5E6. Tous droits réservés.

Tout a été mis en oeuvre pour assurer la mention des sources originales et le respect de la loi sur le droit d'auteur. Nous prions toute personne qui relève un écart à ces principes de bien vouloir en informer la Direction de l'éducation française, Alberta Education.

Le détenteur des droits d'auteur autorise toute personne à reproduire ce document, ou certains extraits, à des fins éducatives et sans but lucratif, à l'exception des documents cités pour lesquels Alberta Education ne détient pas de droit d'auteur. La permission de reproduire le matériel appartenant à une tierce partie devra être obtenue directement du détenteur des droits d'auteur de cette tierce partie.

Table des matières

Introduction 1

Compréhension des éléments clés 11

1er élément clé : Des relations positives 13

2e élément clé : La modification du milieu scolaire 17

3e élément clé : La différenciation pédagogique 23

4e élément clé : Les attentes comportementales à l'échelle de l'école 31

5e élément clé : L'enseignement des habiletés sociales 39

6e élément clé : Le renforcement positif 43

7e élément clé : Des conséquences justes et prévisibles 49

8e élément clé : Un leadership coopératif 59

9e élément clé : Des décisions fondées sur les données 69

10e élément clé : Un plan d'action pour favoriser le changement à l'école 79

Annexe A : Exemples d'outils 93

Annexe B : Exemples de méthodes de renforcement des comportements positifs 127

Références 157

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

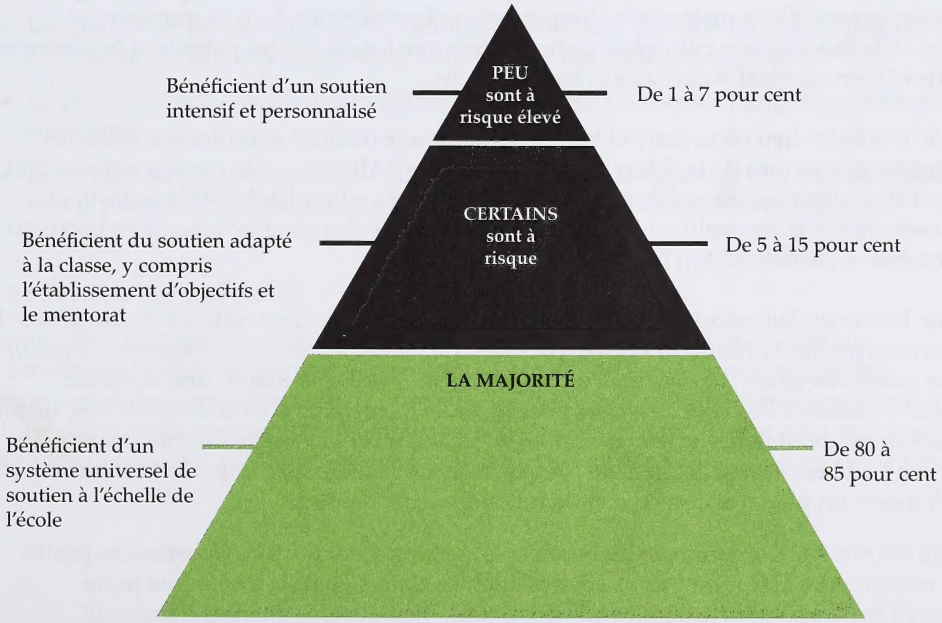
Introduction

S'inspirant de la recherche et des pratiques exemplaires actuelles, cette ressource en trois parties, intitulée : *Renforcer le comportement positif dans les écoles albertaines*, propose de l'information, des stratégies, des exemples tirés de l'expérience de différentes écoles et des modèles d'outils pour enseigner, favoriser et renforcer les comportements positifs.

Ce système intégré de gestion de classe à l'échelle de l'école et de soutien personnalisé des élèves est conçu pour offrir aux membres du personnel scolaire des stratégies efficaces pour les aider à améliorer les comportements des élèves dans leur école. Cette méthode vise à favoriser la réussite scolaire et un développement social sain chez les élèves dans un milieu d'apprentissage sécuritaire et positif.

Les difficultés de comportement dans les écoles peuvent nuire à l'apprentissage, à l'enseignement et au climat positif à l'école. Les élèves n'arrivent pas tous à l'école disposés à apprendre. Pour diverses raisons, certains élèves peuvent ne pas comprendre ce qu'est un comportement social acceptable et être incapables, voire réticents, à se conformer aux attentes comportementales de l'école.

Le modèle pyramidal présenté ci-dessous illustre les difficultés de comportement chez une population scolaire typique. Les études montrent que 80 à 85 pour cent des élèves répondent généralement aux attentes de l'école en matière de comportement. Entre 5 et 15 pour cent ne répondent pas à ces attentes. Entre 1 et 7 pour cent ont des troubles de comportement graves qui les empêchent de se conformer aux exigences en matière de comportement, en l'absence d'interventions intensives et personnalisées.



Modèle de renforcement du comportement positif en trois paliers

Les trois paliers de ce modèle représentent un continuum d'interventions de plus en plus soutenues qui correspondent à la réceptivité des élèves.

- Tous les élèves bénéficieront d'un **système universel d'interventions** et, chez 80 à 85 pour cent d'entre eux, ces appuis seront suffisants pour qu'ils adoptent un comportement positif.
- D'autres **interventions ciblées**, comme l'enseignement des habiletés sociales et la gestion du comportement, seront bénéfiques chez 5 à 15 pour cent des élèves qui sont à risque de développer des problèmes de comportement graves.
- **Des appuis intensifs et personnalisés** seront bénéfiques chez 1 à 7 pour cent des élèves qui ne sont pas réceptifs aux interventions universelles ou ciblées.

Cette ressource en trois parties, *Renforcer un comportement positif dans les écoles albertaines*, est fondée sur ce modèle. Les trois parties traitent des sujets suivants :

- une méthode **universelle** appliquée à l'échelle de l'école;
- une méthode de gestion de la classe **ciblée**;
- une méthode **intensive** et personnalisée.

Une méthode de renforcement des comportements positifs appliquée à l'échelle de l'école

Une méthode de renforcement des comportements positifs à l'échelle de l'école a pour effet de promouvoir un milieu sécuritaire, ordonné et prévisible pour l'apprentissage et l'enseignement. Cette méthode a d'importantes répercussions dans la communauté scolaire : elle favorise une culture scolaire positive que les élèves, les parents et le personnel perçoivent comme étant sécuritaire et bienveillante.

Faire de l'école un lieu sécuritaire et bienveillant est une obligation professionnelle des enseignants aux termes de la *School Act* (RSA 2000) de l'Alberta : « Un conseil scolaire doit s'assurer de fournir à chaque élève inscrit dans une école administrée par le conseil, un milieu sécuritaire et bienveillant qui maintient et favorise des comportements respectueux et responsables » [Article 45(8)][Traduction].

Faire de l'école un lieu sécuritaire et bienveillant nécessite un effort collectif et une démarche exhaustive axée sur la résolution des problèmes. Ce guide, *Renforcer le comportement positif dans les écoles albertaines : une méthode appliquée à l'échelle de l'école*, décrit une méthode exhaustive utilisée à l'échelle de l'école et exigeant la participation de **tous les** élèves, de **tout le** personnel et de **tous les** contextes scolaires. Il s'agit d'un processus flexible utilisé pour déterminer les besoins particuliers de chaque école en matière de comportement ainsi que pour élaborer un plan d'action en vue de répondre à ces besoins.

L'accent est mis sur l'adoption, le maintien et le renforcement d'un comportement positif par la majorité des élèves en formulant des attentes claires, mais ce processus porte également sur les comportements problématiques. Bien que des attentes clairement formulées et d'autres appuis universels tels que le renforcement positif et la surveillance

active soient avantageux pour les enfants appartenant à la catégorie des élèves à risque (moins de 15 pour cent de la population scolaire), ces derniers ont souvent besoin d'une aide supplémentaire comme l'apprentissage de certaines habiletés sociales et le mentorat.

Une méthode appliquée à l'échelle de l'école aide également le personnel à déterminer qui sont les élèves (de 1 à 7 pour cent) ayant un comportement à risque et nécessitant un soutien continu et des interventions personnalisées soutenues.

Le renforcement des comportements positifs met en place une structure et donne au personnel scolaire les outils et les stratégies qui leur permettront d'influencer de manière positive le comportement des élèves et leur façon d'interagir les uns envers les autres. Les élèves reçoivent un renforcement lorsqu'ils se comportent de manière socialement acceptable et sont encouragés à mettre cette connaissance en pratique et à adopter un comportement positif à la maison et dans la communauté.

Voici certains des indicateurs qui peuvent inciter le personnel scolaire à adopter une méthode à l'échelle de l'école pour le renforcement des comportements positifs ou à entreprendre des démarches pour améliorer les systèmes actuellement en place à l'échelle de l'école.

- Les objectifs scolaires ne sont pas atteints au niveau de l'école, de la classe ou de l'élève.
- L'école a un taux élevé de comportements problématiques et de renvois au bureau de la direction.
- Le plan actuel de gestion du comportement ne permet pas de gérer les comportements problématiques de façon uniforme.
- Les parents et les membres de la communauté ne sont pas satisfaits du climat qui règne à l'école ou ils sont préoccupés par la fréquence des incidents publics.
- Le personnel scolaire est insatisfait de la façon dont les comportements problématiques sont gérés.
- La satisfaction du personnel est faible. Les enseignants signalent que les comportements problématiques nuisent à leur capacité d'enseigner de manière efficace.

Historique provincial

Depuis 2001, un certain nombre d'écoles de l'Alberta ont recours à une méthode de renforcement des comportements positifs à l'échelle de l'école, souvent appelée renforcement des comportements prosociaux. Ces écoles mentionnent qu'elles voient une culture d'apprentissage sécuritaire et bienveillante se développer lorsqu'elles enseignent les aptitudes nécessaires aux élèves et qu'elles leur accordent l'appui dont ils ont besoin pour

se comporter positivement. Les écoles albertaines qui ont mis en place des systèmes de modification du comportement pendant une période de un à trois ans ont observé ce qui suit :

- une diminution de 70 % des renvois au bureau de la direction pour manque à la discipline;
- une diminution de 40 % des suspensions;
- une diminution de 40 % des expulsions.

Une méthode qui renforce les comportements positifs aide les écoles à offrir un milieu où tous les élèves apprennent à coopérer et à améliorer leur probabilité de réussite scolaire.

Témoignage d'un directeur d'école

Agir sur les résultats des tests de rendement

Au début, la situation chez les élèves de l'élémentaire semblait être hors de contrôle. Beaucoup d'élèves se bagarraient, volaient et faisaient de l'intimidation. Le nombre d'élèves envoyés à mon bureau ne cessait d'augmenter. De nombreux élèves étaient envoyés à mon bureau parce qu'ils manquaient de respect.

J'avais une compréhension élémentaire des travaux de recherche du professeur Sugai <http://www.pbis.org> et sa technique me semblait si pratique que j'ai proposé que nous en fassions l'essai. La question était de savoir comment je pourrais faire adopter cette mesure par le personnel? Je savais qu'il serait difficile de recueillir des données au sujet des incidents liés au comportement.

La première année, nous avons mis sur pied un comité qui se réunissait une fois par semaine. Notre premier objectif était de trouver des thèmes mensuels en alliant le renforcement des comportements prosociaux à la formation aux valeurs. Le premier thème était le respect. Nous avons fait concorder toutes les activités parallèles pour l'année avec le renforcement des comportements prosociaux. Ce simple exercice a permis aux membres du personnel de constater que leur charge de travail n'augmenterait pas. Il leur suffirait de travailler de manière différente.

Au début de la deuxième année, nous avons réalisé que nous tentions d'en faire trop en même temps. Nous avons donc décidé de réduire notre champ d'action. Le personnel s'est alors concentré sur un moins grand nombre d'objectifs, tout en continuant de valoriser le respect. En septembre, lorsque nous avons pris connaissance des résultats des tests de rendement provinciaux pour la première année du projet, nous avons constaté qu'ils étaient supérieurs par rapport aux résultats précédents. Grâce à cette preuve tangible, l'engagement du personnel a augmenté. Les derniers récalcitrants se sont alors joints à nous. À la fin de la deuxième année, les élèves assumaient la responsabilité de leur comportement et disaient que cette façon de faire contribuait à rendre l'école meilleure.

Pendant la troisième année, les élèves empêchaient le comportement négatif de se produire. Nous étions ravis de constater quelle proportion du temps autrefois consacré à la discipline était maintenant disponible pour l'apprentissage. Cela se traduisait par une augmentation du temps d'enseignement en classe et a contribué à la réussite de 100 % de nos élèves aux tests de rendement provinciaux pour les deux premières années de la mise en œuvre. Les résultats de notre sondage à l'échelle de l'école indiquaient également que tous les répondants étaient d'avis que notre école est sécuritaire et bienveillante!

Nous avons demandé au personnel quel était le secret de notre réussite et ils ont répondu « le renforcement des comportements prosociaux ». C'était la première fois que nous constations à quel point un système de discipline efficace permettait d'accroître le temps d'enseignement et le temps que les élèves pouvaient consacrer à leurs travaux. Nous avions repris beaucoup de temps d'enseignement, car les élèves n'étaient plus à mon bureau ou en suspension; ils étaient en classe en train d'apprendre.

– Directeur, école élémentaire et école secondaire de premier cycle en milieu rural

Effet d'un comportement positif sur l'achèvement des études

La recherche actuelle indique qu'un comportement positif, de bons résultats scolaires et un engagement social sont tous des facteurs qui contribuent à l'obtention du diplôme d'études secondaires[1]. La décision d'abandonner ses études avant d'obtenir son diplôme est un processus à long terme de retrait scolaire et social, qui est influencé par une gamme d'expériences scolaires, personnelles et familiales. Bien que les élèves ne décrochent pas complètement avant le deuxième cycle du secondaire, ce processus commence à différents moments de leurs études et, dans certains cas, même dès la première année.

Des études ont permis de discerner les facteurs de risque suivants en ce qui concerne le décrochage scolaire précoce :

- fréquentation scolaire;
- engagement social;
- problèmes de comportement;
- politiques de l'école en matière de discipline.

Le milieu scolaire ainsi que les politiques et pratiques en matière de discipline peuvent également influencer les décisions des élèves de continuer ou de cesser de fréquenter l'école.

Fréquentation scolaire

L'absentéisme est un indicateur primaire du degré de désengagement scolaire : le nombre de jours d'absence d'un élève a une incidence sur la probabilité de décrochage, dès la première année. Lors d'un récent sondage, le fait de manquer trop de jours d'école et d'avoir de la difficulté à rattraper le retard était la deuxième raison la plus fréquemment citée de décrochage scolaire précoce. D'autres comportements pouvant signaler un désengagement scolaire incluent l'école buissonnière, le refus systématique de terminer ses devoirs et le fait de se présenter en classe sans s'être préparé.

Engagement social

Les élèves qui quittent l'école tôt sont plus susceptibles de posséder des habiletés sociales limitées et d'éprouver de la difficulté à s'entendre avec leurs camarades à l'école. Une étude a montré que les élèves qui étaient les plus susceptibles de décrocher n'étaient souvent pas isolés socialement, mais se liaient plutôt d'amitié avec d'autres élèves qui étaient également susceptibles de décrocher. Le désengagement social à l'école survient également lorsque les élèves ne prennent pas part aux activités parascolaires comme les clubs, les activités sportives, les foires scientifiques, le scoutisme et le journal étudiant. Au deuxième cycle du secondaire, l'engagement social par l'intermédiaire de clubs ou d'activités scolaires ou communautaires est un facteur important pour ce qui est d'aider les élèves à continuer de fréquenter l'école jusqu'à l'obtention de leur diplôme. Ceci est particulièrement vrai pour les élèves ayant une déficience.

1. Hammond et collab., 2007, <www.dropoutprevention.org/resource/major_reports/communities_in_schools.htm>.

Facteurs liés au comportement

Un comportement négatif est un fort indice qu'un élève n'est pas pleinement engagé envers l'école. En outre, si le comportement d'un élève entraîne des suspensions répétées ou une expulsion, il est probable que son aliénation de l'école augmentera.

Les facteurs suivants ont également été liés de façon systématique à un décrochage scolaire précoce :

- un comportement problématique donnant lieu à des suspensions ou des expulsions de l'école secondaire de premier et de deuxième cycle;
- des démêlés avec la justice.

Milieu scolaire

Les milieux scolaires négatifs, souvent caractérisés par un taux élevé d'absentéisme ou de problèmes de comportement, sont liés à une augmentation du décrochage scolaire précoce. Les élèves ont aussi tendance à décrocher de l'école dans les situations suivantes :

- ils ne sentent pas en sécurité à l'école;
- une grande proportion d'élèves pense que la discipline à leur école est injuste ou n'est pas appliquée par le personnel;
- les politiques scolaires et disciplinaires nécessitent un retrait involontaire.

Surveillance et politiques disciplinaires

Bon nombre d'écoles ont des politiques disciplinaires de tolérance zéro qui exigent le signalement à la police de toute infraction aux règles de l'école, en plus de la suspension ou l'expulsion de l'école. Ce type de réponse punitive donne parfois lieu à des situations où les élèves font face à des conséquences d'une gravité disproportionnée pour des infractions mineures. De telles politiques punissent souvent les élèves doublement. Ils peuvent être suspendus ou expulsés et devoir également se présenter en cour. De telles politiques peuvent contribuer à l'augmentation du nombre d'élèves qui sont à risque de ne pas terminer leurs études.

Performance scolaire

De piètres résultats scolaires sont l'un des indices de prédiction du décrochage scolaire précoce les plus constants, qu'ils soient mesurés à l'aide des notes, des résultats de tests ou de l'échec d'un cours. La recherche indique que leur impact peut être observé dès la première année et qu'il persiste durant tout le cheminement scolaire de l'élève. Dans plusieurs sondages importants, les élèves ont dit que de piètres résultats scolaires constituaient une raison très importante de quitter l'école avant l'obtention de leur diplôme.

Engagement à l'école

Le décrochage scolaire précoce est un long processus de désengagement progressif qui est marqué par des indices ou des signes avant-coureurs. Lors d'un sondage récent, les élèves ayant décroché tôt de l'école ont dit avoir commencé à se sentir de plus en plus en marge de l'école un à trois ans avant leur décrochage. Soixante et onze pour cent des répondants ont cessé de s'intéresser à l'école en 9e ou en 10e année, plus d'un tiers a indiqué avoir manqué

souvent l'école pendant l'année où ils ont décroché et la majorité a affirmé avoir manqué souvent l'école pendant les années qui ont précédé leur décrochage. Lors d'entrevues, les élèves ont décrit l'habitude de refuser de se lever le matin, de manquer l'école, de sauter des cours et de s'accorder des dîners de trois heures. Ils ont également mentionné que chaque absence les rendait de moins en moins désireux de retourner à l'école.

Attitudes à l'égard de l'école

Avoir des attentes peu élevées en matière d'éducation augmente de façon significative la probabilité que les élèves décrocheront avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires. Des attentes peu élevées peuvent s'exprimer par une incertitude au sujet de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou l'absence de projets d'études supérieures. Les sondages montrent que les élèves ayant décroché de façon précoce n'avaient pas de sentiment d'appartenance par rapport à l'école, qu'ils avaient de la difficulté à s'entendre avec leurs enseignants ou qu'ils n'aimaient tout simplement pas l'école.

Les attitudes des parents envers l'école ont également de l'importance. Il en est de même pour leurs actions en rapport avec l'éducation. Les parents d'élèves qui décrochent de façon précoce ont généralement des contacts peu fréquents avec l'école au sujet des résultats scolaires de leur enfant ou de leur comportement, et ils parlent très peu à leur enfant au sujet de l'école ou participent peu aux activités scolaires. Une étude a constaté qu'il existait un lien entre le décrochage scolaire précoce et l'absence de livres et d'ouvrages de référence à la maison. Une autre étude a établi un lien entre la faible supervision des devoirs par les parents et un taux élevé de décrochage.

Aborder les facteurs de risque

Les facteurs de risque qui ont une incidence sur le décrochage scolaire précoce sont interreliés et complexes. Aucun facteur n'est, à lui seul, à l'origine du décrochage avant l'obtention d'un diplôme et, même si un facteur est lié au décrochage scolaire précoce, il n'en est pas nécessairement la *cause*.

Toutefois, l'information au sujet des facteurs de risque peut aider les écoles à élaborer des stratégies universelles soutenues, ciblées et personnalisées pour faire participer les élèves à l'apprentissage et leur fournir les ressources et le soutien dont ils ont besoin. Une méthode de renforcement des comportements positifs à l'échelle de l'école peut servir de contexte et de cadre de travail pour l'établissement, la mise en œuvre et le suivi de ces stratégies.

Le personnel scolaire peut envisager l'utilisation des types de stratégies suivants, qui ont le potentiel d'augmenter le taux d'achèvement des études secondaires et qui s'inscrivent dans une méthode de renforcement des comportements positifs.

Fréquentation scolaire

- Prendre les présences et prendre des mesures pour améliorer la fréquentation scolaire de tous les élèves. Par exemple, une école peut adopter des horaires flexibles, offrir des activités d'un grand intérêt au début de la journée scolaire et demander au personnel scolaire d'agir à titre de mentor auprès de certains élèves.

Résultats faibles

- Travailler en tant qu'équipe en vue de définir et de communiquer des attentes élevées en matière d'apprentissage pour tous les élèves.
- Utiliser un enseignement différencié qui tient compte des besoins d'apprentissage individuels de tous les élèves.
- Offrir aux élèves la possibilité de définir leurs propres objectifs d'apprentissage.
- Trouver des occasions de renforcer les efforts des élèves et de leur enseigner à reconnaître, surveiller et évaluer leurs propres efforts.
- Enseigner des habitudes de travail et des techniques d'étude de manière détaillée et les renforcer.
- Déterminer quels élèves ont des troubles d'apprentissage ou des troubles émotionnels et mettre au point des plans individuels pour aider ces élèves.
- Réfléchir aux effets négatifs de faire recommencer une année scolaire aux élèves.

Participation des parents

- Collaborer avec les parents en vue de définir et de communiquer des attentes élevées en matière d'apprentissage.
- Offrir aux parents des occasions positives de participer aux activités scolaires.
- Ouvrir et entretenir des voies de communication avec les parents par l'entremise d'évènements spéciaux, comme les rencontres avec les parents et les bulletins d'information de l'école.

Engagement social

- Offrir aux élèves des occasions de participer à des activités parascolaires.
- Établir des relations positives entre les adultes et les élèves.

Renforcement du comportement

- Définir des attentes comportementales claires et renforcer les comportements positifs.
- Enseigner et renforcer les habiletés sociales, y compris la maîtrise de la frustration, de la colère et des conflits sociaux.
- Effectuer une surveillance active et établir des plans de surveillance efficaces permettant de réduire les occasions de comportement négatif.
- Enseigner et renforcer des aptitudes à la résilience, comme la résolution de problèmes sociaux, la maîtrise de ses émotions ainsi que la capacité de reconnaître et de respecter les opinions et les besoins des autres.
- Offrir aux élèves des occasions de développer une confiance solide et réaliste dans leurs compétences, leurs dons et leurs talents.

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Compréhension des éléments clés

La recherche a permis de dégager les dix éléments clés d'un système universel de renforcement du comportement pouvant s'appliquer à l'échelle de l'école. Ces éléments sont interreliés et se chevauchent. Leur importance peut également varier selon les besoins, les forces et les priorités d'une classe donnée.

1. **Des relations positives :** valoriser la contribution de chaque personne à la communauté scolaire, promouvoir un sentiment d'appartenance pour tous les élèves et le personnel et promouvoir des relations positives entre la maison, l'école et la communauté

2. **La modification du milieu scolaire :** s'assurer que l'environnement physique et les activités courantes de l'école sont organisés de façon proactive afin de renforcer les comportements positifs et de diminuer les comportements problématiques

3. **La différenciation pédagogique :** prendre en compte la diversité des élèves et offrir à chacun des occasions d'apprendre de la façon la mieux adaptée à ses compétences, ses forces, ses préférences d'apprentissage, ses intérêts et ses besoins individuels

4. **Des attentes comportementales à l'échelle de l'école :** formuler clairement les attentes et demander à tout le personnel de les renforcer constamment dans toute l'école et à tous les moments de la journée

5. **L'enseignement des habiletés sociales** en faisant une démonstration des attentes comportementales qui s'appliquent à l'échelle de l'école et en les renforçant

6. **Le renforcement positif** des élèves et des groupes qui adoptent toujours un comportement positif

7. **Des conséquences justes et prévisibles** pour tout comportement négatif qui affecte négativement les autres et la communauté scolaire

8. **Un leadership coopératif :** s'engager à mettre en place et à préserver une culture scolaire positive, ainsi qu'à fournir les ressources nécessaires pour mettre au point des renforcements des comportements positifs chez tous les élèves

9. **Un processus décisionnel fondé sur les données :** définir clairement les forces et les besoins de la communauté scolaire, définir les domaines où l'amélioration est nécessaire et mesurer les changements de comportement au fil du temps

10. **Un plan d'action pour favoriser le changement à l'école :** élaborer, mettre en œuvre et contrôler une méthode de renforcement des comportements positifs à l'échelle de l'école

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Des relations positives

« Les enfants sont plus susceptibles d'être respectueux lorsque les adultes qui occupent une place importante dans leur vie les respectent. Ils sont plus susceptibles de prendre soin des autres s'ils savent que quelqu'un veille sur eux. » [Traduction]

– Alfie Kohn. *Beyond Discipline: From Compliance to Community.*

La recherche indique que l'une des interventions les plus efficaces pour encourager un comportement positif est d'établir des relations positives qui transcendent l'âge : entre adultes au sein de la communauté scolaire, entre adultes et élèves, ainsi qu'entre élèves. Les relations entre élèves et adultes sont particulièrement importantes, c'est-à-dire les relations des élèves avec les enseignants, les chauffeurs d'autobus, les partenaires de l'organisme, le personnel de la cafétéria et les autres membres adultes de la communauté scolaire. *La participation positive aux activités scolaires et de très bonnes relations avec au moins un adulte à l'école peuvent influencer grandement ce qu'un élève pense de son école.*

Témoignage d'une directrice d'école

Établir le contact

Nous avons tenu une séance pour les chauffeurs d'autobus. Nous les avons encouragés à établir un contact avec chaque élève qui monte dans leur autobus et nous leur avons proposé des stratégies pratiques. Dans de nombreux cas, cela était aussi simple que de saluer chaque jour chaque élève qui montait à bord de l'autobus.

– Directrice, école secondaire de premier cycle en milieu rural

De solides relations entre les élèves, y compris le mentorat entre élèves, peuvent également favoriser un sentiment d'appartenance à la communauté scolaire. Dans tous les cas, ces relations doivent être fondées à la fois sur les habiletés sociales et sur des valeurs fondamentales comme le respect, soit le genre de valeurs qui est cultivé par l'éducation civique et la formation aux valeurs. En adoptant, en exemplifiant et en enseignant les valeurs fondamentales, le personnel scolaire peut créer un climat dans lequel les attentes comportementales sont un prolongement naturel de la conviction qu'il est important de traiter les autres de façon juste et respectueuse.

Témoignage d'un directeur d'école

Formation aux valeurs et renforcement des comportements prosociaux

Nous en sommes à la cinquième année de la mise en œuvre d'un système de renforcement des comportements prosociaux dans notre école. Au cours de la troisième année, nous avons commencé à allier à nos efforts une initiative de formation aux valeurs et nous nous sommes concentrés notamment sur les sept vertus mentionnées dans l'ouvrage de Michele Borba, intitulé : *Building Moral Intelligence: The Seven Essential Virtues that Teach Kids to Do the Right Thing* [pour des détails, voir l'annexe B du présent guide]. Nous mettons assidûment l'accent sur l'empathie et la maîtrise de soi.

Toutes les deux semaines, nous organisons des assemblées qui portent sur le développement d'une aptitude et auxquelles nous donnons suite en planifiant des activités pour renforcer cette aptitude. Durant ces assemblées, qui sont présentées par des groupes d'élèves et d'enseignants de différents niveaux scolaires, une aptitude liée à une vertu donnée est introduite. Par exemple, nous pourrions parler de bons choix à faire relativement à l'impartialité.

Les données que nous avons recueillies en quatre ans font état d'une chute dramatique des incidents liés au comportement et d'une augmentation correspondante de la capacité des élèves à verbaliser leurs sentiments. Avant la mise en place du système de renforcement du comportement, nous ne savions jamais comment un élève allait réagir à une intervention. Maintenant, nos élèves, le personnel et les parents possèdent un langage commun, ce qui contribue à assurer à tous un traitement juste. Nous pouvons aborder un élève lorsqu'une situation problématique est observée et lui demander : « Est-ce que cela est nuisible ou utile? ».

Le renforcement des comportements prosociaux et la formation aux valeurs sont des démarches qui s'harmonisent bien, car elles utilisent un langage commun. La première initiative vise le comportement et enseigne une aptitude particulière. La seconde porte sur une vertu et enseigne une aptitude particulière. La formation aux valeurs est un prolongement favorable qui véhicule l'idée générale d'être un bon citoyen et une bonne personne : nous sommes tous responsables de notre propre comportement.

– Directeur, école élémentaire en milieu urbain

Pour de plus amples renseignements au sujet de la formation aux valeurs, consulter le document d'Alberta Education intitulé : *Au cœur de la question : l'éducation civique et la formation aux valeurs*, à <http://education.alberta.ca/francais/admin/franco/edcivique.aspx>.

Amélioration des relations entre la maison et l'école

Les parents sont les principaux éducateurs de leurs enfants, notamment en matière de comportement social. Par leur comportement et leurs attitudes, les parents jouent un rôle direct et un rôle indirect pour ce qui est de favoriser une culture scolaire positive.

Témoignage d'une directrice d'école

Obtenir l'appui des parents

Lorsque j'ai été nommée directrice d'une nouvelle école comprenant des classes de la maternelle à la sixième année, les suspensions y étaient beaucoup trop fréquentes. Nous avons organisé une journée de perfectionnement du personnel afin de leur offrir une occasion de discuter de leurs attentes, des interventions et de la surveillance en matière de comportement. Par la suite, nous avons commencé à recueillir des données. Au cours de la première année, nous nous sommes concentrés uniquement sur le suivi des suspensions. Les données recueillies constituaient une preuve accablante que la fréquence des suspensions était inappropriée.

Au milieu de l'année scolaire, j'ai présenté ces données aux parents dans le cadre d'une rencontre scolaire, en même temps que l'information provenant des sondages de satisfaction menés auprès des parents et des élèves. Bien que les sondages de satisfaction aient indiqué que les élèves se sentaient en sécurité et entre bonnes mains, leur attitude envers la discipline n'était pas très bonne. Il existait également au sein du personnel et de la communauté scolaire une perception selon laquelle la politique de l'école en matière de discipline était plutôt faible.

Nous avons donc expliqué clairement les règles relatives à la nécessité de garder ses mains pour soi, au vol et au ramassage des déchets, et tous les parents et les élèves ont signé le formulaire de discipline. Sur près de 400 familles, moins de six ont répondu négativement.

Les parents nous ont appuyés activement et leur appui a permis de rallier à notre cause certains enseignants qui étaient plutôt sceptiques. Nous avons renseigné les parents à l'aide d'un bulletin d'information. Les suspensions sont passées de 42 à moins de 10, et les problèmes d'intimidation ont chuté à un seul au cours de la première année. Les parents ont commencé à réaliser que nous avions une excellente école.

– Directrice, école élémentaire

Les écoles peuvent utiliser des stratégies comme celles mentionnées ci-dessous afin d'encourager et d'augmenter la participation des parents.

- Accueillir activement les parents dans l'école et leur offrir des occasions de participer directement aux activités des élèves dans les classes.
- Utiliser les bulletins d'information de l'école, les réunions du conseil d'école et d'autres moyens de communication pour s'assurer que les parents sont informés des attentes de l'école en matière de comportement, de même que de ses réussites à l'égard du renforcement des comportements positifs. Les bulletins d'information de l'école permettent notamment :

- de parler de l'importance d'utiliser un langage commun pour renforcer les comportements à la maison et à l'école (p. ex., la maison et l'école communiquent toutes deux le message « Nous avons recours aux *mots*, pas aux coups » pour résoudre des problèmes);
- de demander l'avis des parents, de faire connaître les préoccupations et de poser des questions au sujet des attentes comportementales et du climat à l'école.

- Inviter les parents à donner leur avis et à participer à l'établissement, à l'évaluation et à la révision des objectifs de l'école en matière de comportement.
- Encourager les parents à communiquer avec l'école s'ils remarquent que le comportement social de leur enfant est problématique à la maison ou dans la communauté.
- Afficher les attentes comportementales s'appliquant à l'ensemble de l'école pour divers contextes, afin que les parents les comprennent et puissent utiliser le même langage avec leurs enfants.

Les écoles peuvent mettre au point une fiche de renseignements à l'intention des parents qui ressemble à l'exemple ci-dessous.

Conseils à l'intention des parents pour encourager un comportement positif à la maison

L'objectif de ce semestre est d'aider les élèves à acquérir une discipline personnelle.

Vous pouvez utiliser les stratégies suivantes pour renforcer ce comportement positif à la maison.

- Écoutez ce que votre enfant a à dire.
- Soyez ferme, persévérant et gentil.
- Résistez à l'envie de vous disputer pour des choses sans importance.
- Décrivez clairement vos limites et votre seuil de tolérance.
- Attribuez les travaux de façon à ce que votre enfant puisse réellement participer.
- Aidez votre enfant à organiser ses effets personnels.
- Entendez-vous sur un signal que vous pouvez utiliser pour avertir votre enfant lorsque son comportement est inacceptable.
- N'oubliez pas de féliciter votre enfant lorsqu'il fait le bon choix.
- Établissez un moment pour la discussion en famille, à l'heure des repas par exemple, lorsque tous les membres de la famille ont l'occasion de parler de leur journée.
- Faites appel à la loyauté de votre enfant.
- Établissez une heure pour les devoirs et une heure pour se coucher.
- Assurez-vous que votre enfant prend un déjeuner nutritif.
- Lisez des histoires à votre enfant et discutez de la manière dont les personnages règlent les problèmes de façons positives.

La modification du milieu scolaire

> « Une école peut offrir un milieu, un climat harmonieux, plus fertile que toute autre influence à elle seule, tellement fertile que pendant au moins six heures par jour, il peut éclipser presque tout le reste dans la vie des enfants » [Traduction]
>
> – Edmonds, Ronald R.
> « Characteristics of Effective Schools ».

Afin d'encourager les comportements positifs et de réagir aux comportements problématiques, songez à modifier l'environnement : les horaires, les déplacements dans l'école, les activités courantes, les procédures, ainsi que les processus et le matériel pédagogiques. Par exemple, interdisez l'accès aux zones problématiques à certains moments de la journée ou augmentez la surveillance de ces endroits. Ou encore, modifiez le moment de transition entre les cours selon le niveau scolaire afin de réduire le nombre d'élèves circulant dans les couloirs au même moment.

Déterminez dans quelles zones il est plus probable que des comportements négatifs se produisent et cherchez ensuite des moyens originaux et simples de restructurer l'environnement physique de manière à le rendre plus sécuritaire et plus ordonné pour tous. Les solutions peuvent être simples, par exemple, préparer des insignes d'identité et attribuer les places dans le coin-repas ou la cafétéria, ou poser des nouveaux supports à bottes près de l'entrée.

La majorité des problèmes de comportement surviennent pendant les moments moins structurés et dans les grandes zones communes comme la cour d'école ou les couloirs. Les écoles peuvent éliminer un grand nombre de ces difficultés en assurant de manière plus stratégique une surveillance adulte des activités et des espaces ciblés.

La surveillance en tant qu'activité dynamique

Il est important d'accroître la surveillance adulte. Les adultes chargés de cette tâche doivent comprendre les règles de l'école, être d'accord avec elles et être capables d'offrir un enseignement, un suivi et une rétroaction positive au sujet du respect des règles dans tous les espaces scolaires. La surveillance doit être un processus délibéré et actif.

Une surveillance active nécessite :

- de se déplacer;
- de balayer les lieux du regard;
- d'établir un contact positif;
- d'offrir un renforcement positif;
- d'enseigner de façon ponctuelle les habiletés sociales;
- d'appliquer des conséquences immédiatement en cas de comportement négatif.

Afin d'aider le personnel à acquérir des aptitudes de surveillance active, envisagez de les former à adopter et à mettre en pratique ces aptitudes. Utilisez ensuite l'observation par les pairs pour obtenir de la rétroaction. **L'outil 1, *Rétroaction relative à l'observation de la surveillance active***, à l'annexe A, peut être utilisé par les surveillants pour s'observer mutuellement et se donner de la rétroaction.

Rester en mouvement[2]

Les surveillants devraient se déplacer constamment, ce qui donnera aux élèves l'impression que les adultes sont partout en même temps. Le déplacement constant permet également au personnel d'avoir davantage de contacts positifs avec un plus grand nombre d'élèves, de les aider à maîtriser leurs comportements et de les encourager à agir correctement. Les déplacements devraient être planifiés, constants et délibérés, à moins qu'il ne soit nécessaire de prêter attention ou d'intervenir à un endroit donné. Visez le plus souvent possible les endroits, les activités et les personnes qui posent problème.

Le personnel a besoin d'un plan pour guider ses activités de surveillance. Par exemple, « Effectuer deux fois un parcours en forme de huit dans la cour d'école, à moins de cinq minutes d'intervalle. » Cependant, certains élèves peuvent profiter d'un plan de surveillance trop prévisible pour mal se comporter. Modifiez le trajet de vos déplacements pendant la journée et d'une journée à l'autre.

Promener son regard sur les lieux pour élargir le « rayon de surveillance »[2]

Les zones communes comme les couloirs, la cafétéria, la cour d'école et le gymnase sont des endroits difficiles à surveiller de façon efficace. Les endroits éloignés, sombres ou cachés sont également un défi.

Durant la surveillance des zones communes, le personnel doit pouvoir balayer du regard les espaces les plus éloignés et reconnaître les signes ou les sons pouvant indiquer un comportement problématique.

- *Maintenez un mouvement visuel constant*, que vous restiez sur place, que vous marchiez ou que vous parliez. Déplacez votre champ de vision et prêtez attention aux indices visuels de problèmes de comportement. Ce type de balayage augmente les chances d'établir un contact plus naturel et plus positif, comme saluer les élèves, avoir de brèves conversations et reconnaître les comportements positifs. Il vous permet également d'établir un contact visuel avec les élèves qui ne sont pas à proximité, ainsi que de sourire et de saluer de la main les élèves qui ont un comportement positif.
- *Observez le comportement des élèves*, pas seulement leurs jeux ou leur apparence physique. Tentez de déceler les indices contextuels, physiques ou comportementaux subtils qui peuvent être des signes de difficulté.
- *Observez la situation dans son* ensemble, pas juste un élève ou une activité, mais le plus grand nombre possible. Sur le terrain de jeu, prêtez attention aux comportements individuels au lieu de regarder la partie.

2. Adapté avec permission de Jeff Sprague et Annemieke Golly. *Best Behavior: Building Positive Behavior Support in Schools*, Longmont (CO), Sopris West, 2005, p. 74, 76–78.

- *Reconnaissez et prêtez attention aux signes qui sont généralement associés à un comportement négatif.* Prêtez attention aux jeux qui cessent sans raison apparente; aux élèves qui froncent les sourcils et qui gesticulent, peut-être de colère; aux élèves qui semblent s'éloigner d'un camarade ou d'un groupe de camarades; aux gestes rapides et brusques sans raison apparente; à une personne qui se sauve en courant d'un camarade ou d'un groupe de camarades sans que cela ne semble faire partie d'un jeu; aux regards apeurés; à une personne qui montre son poing ou qui fait un geste obscène.
- *Soyez à l'écoute.* Les indices verbaux peuvent également indiquer un comportement négatif. Tout en balayant les lieux du regard, cherchez à entendre les tons de voix colériques ou plaintifs, les chicanes ainsi que les voix paniquées et autoritaires ou les ordres.
- *Déterminez les endroits ou les situations pouvant être problématiques et observez-les souvent.* Par exemple, si la pratique du ballon captif donne lieu à de l'agression verbale et physique, les surveillants doivent garder ce jeu à l'œil et être à l'affût des signes avant-coureurs. (Est-ce que la partie est arrêtée? Est-ce qu'une personne tient le ballon et empêche les autres d'y toucher?) Le personnel peut analyser les données fournies par les surveillants afin de déterminer où sont les espaces problématiques, car ceux-ci changeront au fil de l'année scolaire.
- *Déterminez les situations qui peuvent précéder un comportement problématique.* Un comportement problématique, tel que l'agression, est généralement précédé d'une dispute, d'un jeu rude, d'une grande agitation, d'une conduite anti-sportive et d'une compétitivité excessive. Les surveillants qui reconnaissent ces signes avant-coureurs et qui renforcent immédiatement le comportement approprié peuvent souvent empêcher la situation de se détériorer.
- *Établissez et révisez les limites physiques.* Indiquez clairement les endroits que les élèves peuvent fréquenter librement. Envisagez de réviser les limites établies afin de permettre une surveillance adéquate. Par exemple, si la population de l'école a diminué, il pourrait ne pas être nécessaire ou être impossible de surveiller de vastes sections de la cour d'école. Envisagez de choisir une aire de jeu et de rendre les endroits plus éloignés inaccessibles pendant les récréations et le dîner.
- *Déterminez quels endroits les surveillants ne peuvent généralement pas voir et assurez-vous qu'ils sont surveillés périodiquement.* Ces endroits peuvent inclure les toilettes, les couloirs inutilisés et les terrains de stationnement.
- *Sachez quels élèves sont reconnus comme éprouvant des difficultés particulières.* Abordez ces élèves de façon toute simple pour leur faire des commentaires et prévenir les problèmes.
- *Réduisez le temps passé à gérer les comportements problématiques.* Les surveillants doivent tirer le maximum de leurs déplacements et de leur observation. Si un problème ne peut être résolu en moins de deux minutes, il faut le référer à la direction (selon sa gravité) ou à un autre endroit établi à l'avance. Si le problème n'est pas grave et que sa résolution peut attendre, retardez une longue intervention jusqu'à ce que les élèves retournent en classe ou à d'autres activités structurées.

Par exemple, l'enseignant responsable de la surveillance peut remettre à l'élève (ou au titulaire de classe) un billet de conséquence indiquant un moment pour poursuivre la discussion. Le surveillant peut alors finir de corriger l'élève en privé sans perturber les activités de surveillance. Après avoir cerné le problème, résolvez-le ou corrigez-le de façon prompte, juste, uniforme et de la manière la plus discrète possible. Ensuite, passez à autre chose.

Rester positif

Le personnel scolaire doit activement rechercher et offrir des occasions d'établir un contact positif avec les élèves. Le contact positif fait porter l'attention sur les comportements positifs et accroît la possibilité qu'ils se produisent, tout en faisant diminuer l'incidence des comportements inappropriés.

Ne présumez pas que tous les contacts positifs doivent être le résultat d'un comportement particulier ou y être associés. Adoptez volontairement un comportement amical, serviable et ouvert qui communique la bienveillance, la confiance et le respect. Un contact positif peut s'exprimer aussi simplement que par une salutation : « Bonjour Patrick. Je suis contente de te voir. »

Augmenter les contacts positifs donne au personnel davantage d'occasions de faire des rappels discrets ou d'émettre des « corrections par anticipation » pour aider les élèves à « apprendre à bien se comporter ».

Par exemple, le moment juste avant le dîner est idéal pour rappeler aux élèves de ramasser les déchets. « Quand tu seras dans la cafétéria ou le coin-repas aujourd'hui, n'oublie pas de ramasser tes déchets. La cafétéria et le terrain de l'école ont l'air pas mal propres ces jours-ci. Essayons de collaborer pour que notre école reste verte et propre. »

Juste avant de laisser partir les élèves du deuxième cycle du secondaire, l'enseignant pourrait rappeler à ceux qui possèdent un véhicule de conduire prudemment. « Si tu conduis, sois prudent dans le terrain de stationnement. Cela veut dire prendre ton temps, faire attention aux piétons et aux autres véhicules, être courtois envers les autres conducteurs et ralentir. Rentre bien chez toi. »

Renforcer, renforcer, renforcer

Contrairement au contact positif, le renforcement positif est lié directement au comportement particulier d'un élève. C'est-à-dire que l'élève doit présenter un comportement particulier auquel correspond un renforcement dont l'école a décidé. Par exemple : « Patrick, j'ai vu que tu as aidé Suzanne à ramasser les livres qu'elle a échappés; tu as fait preuve de considération. Cette action va faire une différence dans sa journée. » Le commentaire devrait décrire clairement le comportement qui est renforcé.

Renforcez le comportement observé immédiatement ou aussitôt que possible. Un délai entre le comportement et le renforcement réduit l'efficacité de l'intervention, et l'élève risque d'associer le renforcement à un autre comportement que celui visé.

Il faut s'efforcer de formuler de manière uniforme les renforcements positifs et les interventions visant à corriger le comportement.

Demandez à différents membres du personnel de renforcer périodiquement certains types de comportements, dans différents environnements.

Respectez la règle du rapport quatre pour un, c'est-à-dire cherchez à faire quatre commentaires positifs pour chaque énoncé négatif ou correctif. Un taux élevé de renforcement positif augmente la probabilité que les élèves adoptent le comportement positif visé.

Répondre par l'enseignement

La surveillance active procure des occasions d'enseigner un comportement positif aux élèves ou à de petits groupes d'élèves. Les surveillants doivent réagir immédiatement à un comportement inapproprié, sans discuter ou critiquer, mais en procédant à un enseignement par étape et en fondant l'intervention sur une compréhension claire et commune des attentes en ce qui concerne le comportement en question.

Par exemple, un surveillant pourrait répondre comme suit lorsqu'un élève court dans le couloir.

1. **Attirer l'attention de l'élève de façon discrète.**
   (« Jacob, attends une minute. »)
2. **Préciser à l'élève quel est le comportement attendu.**
   (« Dans les couloirs, tu dois marcher du côté droit en regardant devant toi afin de voir les autres élèves. »)
3. **Faire une démonstration du comportement attendu.**
   (« Voici comment il faut faire quand tu marches dans le couloir : à peu près à cette vitesse, et tu dois rester dans la voie. »)
4. **Demander à l'élève de reproduire le comportement montré.**
   (« Maintenant, montre-moi que tu as compris. S'il te plaît, marche jusqu'au bout du couloir et reviens. »)
5. **Féliciter l'élève pour avoir montré qu'il a bien appris le comportement enseigné.**
   (« C'est ça. Ceci est plus sécuritaire et pas trop rapide. Bon travail. »)
6. **Si cela est nécessaire, enseigner de nouveau ce comportement.**
   (« Tu dois ralentir et rester du côté droit afin d'éviter les accrochages. Essaie de nouveau. »)
7. **Évaluer dans quelle mesure l'élève maîtrise ce comportement en l'observant pendant les activités courantes.**
   (Le lendemain, en se rendant à la cafétéria, « Bonne démarche dans les couloirs Jacob. C'est bien de surveiller où sont les autres personnes. »)

Bien que ce type d'enseignement soit sans formalité, les enseignants chargés de la surveillance peuvent noter les incidents observés afin de suivre les progrès ou de faire un suivi.

Donner des conséquences négatives promptement

Un comportement négatif grave nécessite une conséquence négative. Demandez au personnel de se mettre d'accord sur les conséquences au préalable.

Pour donner des conséquences négatives de façon efficace et efficiente :

- Prendre l'élève à part. Dans la mesure du possible, éviter de réprimander ou d'embarrasser l'élève devant ses pairs.
- Décrire le comportement problématique de façon calme et professionnelle et mettre l'accent sur le comportement approprié. Éviter de se laisser entraîner dans un argument.
- Demander à l'élève d'indiquer quel comportement serait approprié dans les circonstances. S'il en est incapable ou refuse de le faire, lui indiquer le comportement approprié et lui demander de répéter ce que vous avez dit.
- Si possible, donner à l'élève une occasion de faire une démonstration du comportement approprié et de le mettre en pratique. Les conséquences sont des occasions d'enseigner un comportement plus approprié.
- Dire à l'élève quelles sont les conséquences réglementaires de l'école et les mettre en pratique immédiatement ou dès que possible.

Par exemple, si un élève du premier cycle du secondaire se trouve dans le couloir alors qu'il devrait être en classe et qu'il tente d'attirer l'attention d'un camarade qui se trouve dans la classe, l'enseignant qui intervient pourrait dire : « Élise, quitter la classe quand tu en as besoin est un privilège. C'est décevant que tu utilises ce privilège pour déranger les autres. Tu connais la conséquence associée à ce comportement. Je vais avertir tous tes enseignants et, pendant une semaine, tu ne pourras pas quitter la classe durant les cours. »

« N'oublie pas de parler de cet incident à tes parents. Je vais leur écrire dans le courant de la semaine pour les aviser de la situation. J'espère que tu profiteras de cette occasion pour discuter avec eux de ton engagement envers l'apprentissage. »

La différenciation pédagogique

3

« Si l'apprentissage scolaire n'interpelle pas les élèves, quelque chose d'autre le fera. » [Traduction]

– Goodlad, John I. *A Place Called School.*

Parfois, les élèves se conduisent mal parce qu'ils trouvent la matière enseignée trop difficile ou parce qu'ils ne trouvent pas les tâches ou le matériel intéressants ou pertinents. La différenciation pédagogique constitue une manière souple et *délibérée* de mieux répondre aux différents besoins des élèves en matière d'apprentissage. Carol Ann Tomlinson (2001) le définit comme suit : « remanier ce qui se passe à l'[école] afin que les élèves aient plusieurs options » (p. 1).

Une manière différenciée d'aborder l'enseignement tient compte des besoins particuliers de tous les élèves en matière d'apprentissage et leur offre des occasions d'apprentissage qui correspondent à leurs capacités, leurs champs d'intérêt, leurs préférences et leurs besoins particuliers actuels en matière d'apprentissage. L'enseignement différencié exige un effort de la part de l'élève et encourage de nouvelles façons de raisonner et d'apprendre.

Principes clés

Avant d'introduire la différenciation pédagogique à l'école entière, tous les enseignants de l'école doivent se mettre d'accord pour fournir un enseignement et un appui qui se fondent sur les trois principes clés suivants :

- les élèves apprennent à des rythmes différents et de façons différentes;
- l'équité veut parfois dire faire des différences; les élèves n'ont pas tous besoin de faire le même travail de la même façon;
- la clé de la motivation est l'intérêt, et tous les élèves ont des champs d'intérêt différents.

L'enseignement différencié efficace :

- tient compte des différents styles d'apprentissage afin que les élèves aient l'occasion d'apprendre dans le style qu'ils privilégient ainsi que d'élargir leur répertoire d'aptitudes dans des styles qu'ils adoptent moins;
- utilise une évaluation constante et fréquente pour adapter la planification et l'enseignement;
- offre aux élèves des occasions de réfléchir à leur apprentissage et d'acquérir des aptitudes à l'autosurveillance et à l'autoévaluation;
- encourage la prise en charge personnelle de son apprentissage et favorise les aptitudes liées à l'indépendance et à l'apprentissage autonome;
- développe le sentiment de compétence et de confiance personnelle en ce qui concerne l'apprentissage;

- repose sur des activités centrées sur l'élève;
- encourage l'exploration des champs d'intérêt, des points forts et des préférences de chaque élève en matière d'apprentissage;
- offre aux élèves des occasions de faire des choix;
- reconnaît les différences culturelles et les différences entre les sexes et propose un grand nombre d'occasions d'apprentissage tenant compte de ces différences;
- offre le soutien nécessaire pour que tous les élèves puissent réussir;
- est une composante invisible et transparente de l'enseignement quotidien et du matériel didactique et pédagogique.

Des stratégies universelles pour un enseignement efficace[3]

Les stratégies universelles suivantes aideront les élèves à réussir :

- beaucoup d'importance est accordée à l'enseignement et à l'apprentissage;
- les buts de l'apprentissage sont clairs et l'utilité est bien définie;
- en classe, le plus de temps possible est consacré à l'apprentissage et le moins possible à d'autres tâches;
- une rétroaction fréquente est offerte sur l'apprentissage;
- des appuis pédagogiques sont offerts pour combler les lacunes;
- un enseignement préalable ainsi que la révision des notions clés;
- l'évaluation pour l'apprentissage;
- un enseignement différencié qui répond aux besoins de chaque élève.

Afin d'empêcher les élèves de développer des comportements problématiques, les enseignants doivent connaître, comprendre et utiliser des méthodes d'enseignement efficaces. L'organisation pédagogique qui contribue à la réussite de l'enseignement et de l'apprentissage comprend la planification, la gestion, la prestation et l'évaluation de l'enseignement.

Lorsque l'enseignement est efficace :

- des objectifs d'apprentissage clairs sont établis et communiqués;
- les attentes sont élevées;
- la réussite est exigée.

3. Adapté de Karen Bain et Brenda Sautner. *BOATS: Behaviour, Observation, Assessment, Teaching Strategies*, 2e édition, Edmonton (AB), Special Education Council, The Alberta Teachers' Association, 2007, p. 14, 15, 16.

L'enseignement efficace tient compte des forces et des préférences des élèves en matière d'apprentissage. Cet objectif est notamment atteint à l'aide des activités suivantes[4] :

- analyser les exigences liées aux tâches effectuées en classe et aux devoirs;
- regrouper les élèves aux fins d'enseignement;
- établir des liens entre les activités et la « vraie vie » ou les champs d'intérêt des élèves;
- établir des liens entre les activités, les devoirs et les objectifs pédagogiques;
- s'attendre à un taux élevé de réussite chez les élèves;
- vérifier fréquemment la compréhension des élèves.

Pour que les leçons et les procédures pédagogiques soient efficaces :

- inclure des démonstrations, des rappels et des occasions de pratique dans le temps d'enseignement;
- s'assurer que les notions sont claires et que les élèves connaissent les attentes liées à l'apprentissage;
- renforcer constamment l'apprentissage par la pratique, l'attention, les compliments et la reconnaissance personnelle.

Pour fournir un appui pédagogique :

- surveiller et modifier l'enseignement selon les besoins;
- donner l'exemple et mettre en pratique les stratégies de raisonnement;
- enseigner directement les stratégies d'apprentissage;
- allouer suffisamment de temps pour l'apprentissage et la mise en pratique des nouvelles connaissances;
- guider et renforcer la pratique.

Pour allouer suffisamment de temps à la pratique et à l'enseignement :

- faire participer activement les élèves à l'apprentissage;
- interagir avec les élèves fréquemment et de manière positive;
- choisir des tâches et des activités qui correspondent aux besoins et aux degrés de compréhension des apprenants.

Pour offrir aux élèves autant d'occasions que possible de participer à l'apprentissage :

- offrir souvent des occasions de répondre;
- utiliser des techniques d'interrogation efficaces;
- corriger les erreurs immédiatement;
- organiser des travaux de groupe coopératifs.

---

4. Adapté de Robert Algozzine et James E. Ysseldyke. *Strategies and Tactics for Effective Instruction*, Longmont (CO), Sopris West, 1993.

Pour accélérer les progrès et améliorer la compréhension des élèves, fournir une rétroaction qui est :

- fréquente;
- constructive;
- propice au diagnostic;
- axée sur la tâche;
- fondée sur le rendement.

Pour évaluer efficacement le rendement de l'élève, utiliser une évaluation continue de l'apprentissage qui est :

- appropriée;
- fréquente;
- personnalisée;
- liée directement au programme d'études ou à des résultats d'apprentissage choisis.

Trouver des stratégies qui s'appliquent à toute l'école

Lorsqu'une école s'engage à offrir la différenciation pédagogique, le personnel enseignant doit créer un répertoire de stratégies fondées sur la recherche pour adapter l'enseignement. L'utilisation à l'échelle de l'école d'un répertoire commun de stratégies garantit que les élèves ont accès à ces adaptations à tous les niveaux et dans toutes les matières. Cole et autres décrivent 12 exemples de stratégies qui permettent d'adapter l'enseignement pour améliorer la réussite scolaire de tous les élèves.

Exemples de stratégies à l'échelle de l'école pour adapter l'enseignement[5]

Modifier le contexte	Modifier la présentation	Modifier les attentes comportementales ou les conséquences
Correction par anticipation Allouer plus d'occasions pour mettre en pratique les aptitudes nécessaires avant qu'elles ne deviennent nécessaires. *Demander à Mitch de s'asseoir et de s'exercer à respecter les consignes « rester à sa place » et « garder ses pieds et ses mains pour soi » en attendant que la leçon commence.*	**Difficulté de la tâche** Afin d'améliorer la précision, adapter le niveau d'aptitude, le type de problème ou les consignes. *Jeff a le droit d'utiliser une calculatrice pour résoudre des problèmes mathématiques afin d'atténuer la difficulté de la tâche et sa tentation d'abandonner.*	**Temps requis pour finir une tâche** Adapter le temps alloué pour terminer les tâches et les examens. *Stéphane peut passer son examen de mathématiques avec peu d'erreurs, mais il lui faut plus de temps que les autres. Son enseignant(e) lui accorde plus de temps sans le pénaliser.*
Niveau de participation Adapter la façon dont un apprenant participe à une tâche ou à une activité. *Pam est très timide et hésite à lever la main en classe; son enseignant lui permet d'écrire sa réponse sur une carte. De cette façon, elle est moins anxieuse et plus disposée à participer et à suivre les directives de l'enseignant.*	**Ampleur de la tâche** Adapter le nombre d'éléments qu'un apprenant doit effectuer ou maîtriser. *Joe éprouve de la difficulté à finir tout son devoir d'études sociales; son enseignant lui permet d'en faire la moitié pour qu'il reste motivé à participer.*	**Manière de répondre** Adapter la façon dont un apprenant peut répondre à l'enseignement. *Louise utilise souvent des mots inappropriés lorsqu'elle doit parler à la classe sans avoir de notes. Son enseignant(e) lui permet alors d'écrire ses commentaires et de les lui lire.*
Objectif de rechange Adapter les objectifs ou les attentes tout en utilisant le même matériel. *Dans le cours d'études sociales, Cécile doit pouvoir repérer les provinces alors que les autres élèves doivent repérer les provinces et les capitales. Lorsqu'elle réussit, elle arrive à bien travailler durant les activités de groupe coopératives.*	**Méthode d'enseignement** Adapter la façon dont l'enseignement est effectué. *Tom éprouve de la difficulté à tolérer le cercle du matin; souvent, il se lève et s'éloigne du groupe. Il a la permission de s'asseoir à son pupitre et d'écouter les activités que les élèves prenant part au cercle effectuent ou il peut choisir de lire l'horaire affiché sur le mur en compagnie d'un camarade.*	**Augmenter les récompenses pour un comportement acceptable** Accorder plus de valeur au comportement positif qu'au comportement négatif. *Kim n'aime pas remplir les feuilles d'exercices de mathématiques et elle les jette souvent par terre. L'enseignant lui accorde des minutes supplémentaires de récréation si elle termine son travail.*
Matériel de rechange Offrir des méthodes et du matériel pédagogiques différents. *Jean-François fréquente une école secondaire et il est à risque d'abandonner l'école de façon précoce. Un cours en ligne adapté au rythme de l'élève lui est offert et lui permet de voir clairement ses réussites. Cela le motive davantage à obtenir des crédits d'études secondaires.*	**Niveau d'appui** Augmenter l'aide fournie. *Josée travaille avec une camarade qui lui sert de tutrice pour l'aider à s'exercer à lire du matériel qui correspond à son niveau scolaire.*	**Enlever ou imposer une limite** Retirer des activités ou des objets convoités lorsqu'un comportement problématique est observé. *George éprouve de la difficulté avec les mathématiques, mais il est capable d'effectuer le travail qui correspond à son niveau scolaire s'il est motivé. Son enseignant(e) et lui se mettent d'accord qu'il perdra cinq minutes à l'ordinateur chaque jour qu'il refusera de faire le jeu-questionnaire à la fin du cours.*

5. Adapté de Sandi Cole et collab. *Adapting Curriculum and Instruction in Inclusive Classrooms: A Teacher's Desk Reference*, 2e édition, Bloomington (IN), Indiana Institute on Disability and Community, 2000, p. 39.

Choisir des adaptations

Lors de la sélection des adaptations pédagogiques, il est important de se poser des questions comme celles qui suivent.

- Est-ce que cette adaptation améliorera la participation de l'élève en classe?
- Est-ce que cette adaptation est l'option la moins dérangeante (c.-à-d. la moins gênante ou restrictive)?
- Est-ce que cette adaptation offrira plusieurs options à l'élève ou est-ce que la même adaptation sera utilisée pour l'ensemble ou la majorité des activités (p. ex., toujours faire moins de tâches ou travailler à un niveau de difficulté différent)?
- Est-ce que l'adaptation offre un niveau de difficulté et un défi appropriés?
- Est-ce que l'élève peut utiliser cette adaptation dans d'autres classes ou activités?
- Est-ce que l'adaptation mène à une maîtrise de soi ou à une autonomie éventuelle?

Développer des appuis pouvant servir à toute l'école

Les appuis et les politiques pouvant s'appliquer à l'échelle de l'école aident les élèves qui éprouvent de la difficulté à l'école. Par exemple :

- des centres d'apprentissage où les élèves peuvent recevoir un enseignement supplémentaire au besoin;
- des classes dirigées et des ateliers portant sur des sujets précis comme les techniques d'étude, la gestion de l'angoisse liée aux tests et aux examens et l'utilisation d'un clavier;
- des politiques liées aux devoirs et des appuis connexes comme les clubs de devoirs après l'école, les sites Web ou les lignes d'aide pour les devoirs;
- l'accès à la technologie d'aide à l'apprentissage telle que les logiciels de numérisation et de lecture et l'équipement vidéo;
- des programmes de tutorat par les pairs;
- des bénévoles et des mentors de la communauté.

Renforcer les capacités du personnel

Le personnel enseignant doit collaborer pour définir et améliorer la capacité de l'école de répondre à la diversité des besoins en apprentissage des élèves. Afin de pouvoir améliorer leurs connaissances et leurs compétences en matière d'enseignement différencié, les enseignants doivent avoir accès aux résultats de la recherche, à des ressources, à des activités de perfectionnement et à des échanges professionnels avec leurs collègues.

Le modèle des communautés d'apprentissage professionnelles offre un cadre de travail que les écoles peuvent utiliser pour renforcer la capacité du personnel à répondre aux besoins divers des élèves. Les communautés d'apprentissage professionnelles sont un moyen pour le personnel de collaborer et d'explorer des questions comme celles qui suivent.

- Quels sont nos objectifs actuels pour améliorer l'apprentissage des élèves dans l'ensemble de l'école?
- Quelles activités de perfectionnement professionnel nous aideront à atteindre nos objectifs?
- Comment allons-nous collaborer pour atteindre ces objectifs?
- Qu'est-ce que nous intégrerons au programme d'enseignement de notre école?
- Quand allons-nous nous rencontrer pour planifier, partager et évaluer?
- Comment évaluerons-nous les progrès réalisés en ce qui concerne l'amélioration de l'apprentissage des élèves?
- Comment est-ce que nous affinerons, partagerons et célébrerons nos efforts pour répondre aux différents besoins des élèves en matière d'apprentissage?

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Les attentes comportementales à l'échelle de l'école

4

« ... le temps que vous passez à enseigner les règles de conduite est un investissement qui rapporte de gros profits pour ce qui est de l'apprentissage, la concentration des élèves sur leurs travaux et votre satisfaction professionnelle... » [Traduction]

– Mark Boynton et Christine Boynton. *The Educator's Guide to Preventing and Solving Discipline Problems.*

Une méthode appliquée à l'échelle de l'école pour renforcer les comportements positifs encourage le personnel à définir, mettre en œuvre et contrôler les attentes comportementales à l'école et en classe en fonction des besoins des élèves, du personnel et de la communauté scolaire. Lorsque les attentes à l'échelle de l'école sont choisies avec soin et sont bien comprises, elles :

- sont énoncées dans un langage clair et formulées de façon positive;
- sont conçues pour favoriser la réussite scolaire;
- sont présentes, visibles et comprises dans toute l'école;
- incluent tous les élèves;
- ciblent de manière spécifique certains types de comportement, certains endroits de l'école et certains moments de la journée;
- sont connues et comprises par tous les élèves et les adultes de l'école;
- assurent un renforcement uniforme du comportement positif des élèves;
- constituent un cadre de travail qui guide la prise de décision;
- permettent de cultiver un esprit de continuité et encouragent les membres du personnel à collaborer.

Des attentes clairement formulées permettent de communiquer aux élèves ce que le personnel de l'école recherche. De plus, elles guident le comportement des élèves et constituent un point de convergence qui renforce les activités de surveillance de l'enseignant.

Les écoles doivent développer et obtenir, avant le début de l'année scolaire, la collaboration de tout leur personnel en ce qui concerne les attentes comportementales à l'échelle de l'école. Idéalement, ces attentes sont enseignées dès la première journée d'école et le comportement positif est renforcé tout au long de l'année scolaire.

Définir les attentes comportementales

En plus des attentes comportementales particulières, le personnel de l'école doit définir des attentes de base qui seront communes à de multiples contextes. Par exemple, une école a utilisé les trois énoncés suivants pour résumer les règles de l'école :

- Sois en sécurité.
- Respecte-toi et respecte les autres.
- Sois responsable.

« Sois en sécurité » laisse supposer un sentiment de sécurité sociale, affective et physique et fait naître un sentiment d'appartenance. « Respecte-toi » encourage les élèves à s'intéresser à leur propre sécurité et à leur propre apprentissage. « Respecte les autres » favorise la conformité aux demandes de l'enseignant et des relations positives avec les pairs et les adultes. « Sois responsable » se rapporte à des objectifs comme être prêt pour le cours, terminer ses devoirs et faire en sorte que l'école et la classe soient propres et bien rangées.

Beaucoup d'écoles dressent une liste des espaces de l'école, comme les couloirs, les entrées et la cour d'école, et précisent les attentes comportementales qui s'appliquent à chacun. Par exemple :

- Dans les couloirs, marche au lieu de courir.
- En entrant dans l'école, rends-toi directement à ton casier ou dans ta classe sans t'attarder.
- Ne joue que dans les endroits sécuritaires désignés à cette fin.

Certaines écoles peuvent décider de ne se concentrer que sur les attentes les plus importantes.

Une école élémentaire a défini les attentes suivantes pour le comportement dans les couloirs.

Contexte : couloirs

Attentes à l'échelle de l'école	**Comportements s'y rattachant**
Respecte-toi	• Marcher la tête haute pour éviter les obstacles. • Marcher du côté droit du couloir.
Respecte les autres	• Garder ses mains pour soi. • Laisser de la place pour que les autres élèves puissent circuler en toute sécurité. Parler d'un ton doux.
Respecte la propriété	• Jeter les déchets dans la poubelle. • Regarder les affiches dans le couloir, mais éviter d'y toucher.

Une autre école élémentaire a utilisé quatre attentes à l'échelle de l'école comme cadre de référence pour définir les comportements appropriés dans la cour de l'école.

Contexte : cour de l'école

Attentes à l'échelle de l'école	**Comportements s'y rattachant**
1. Sois responsable	• Retourner le matériel dans la boîte de rangement. • Utiliser les poubelles.
2. Sois coopératif	• Attendre son tour durant les jeux. • Partager le matériel avec les autres. • Se mettre en rang lorsque la cloche sonne.
3. Sois en sécurité	• Garder ses mains et ses pieds pour soi. • Dans le passage couvert, se déplacer en marchant.
4. Sois respectueux	• Utiliser le langage approprié à la résolution de problèmes.

Utiliser des attentes formulées de façon positive[6]

La recherche indique que les élèves sont plus susceptibles de répondre aux demandes formulées de façon positive. L'énoncé « Dans le couloir, nous marchons » sera davantage respecté que l'énoncé « Ne pas courir dans le couloir ». Une attente formulée de façon négative peut même susciter le comportement que l'on tente d'enrayer. En outre, les enseignants peuvent formuler des commentaires positifs lorsqu'ils voient un comportement lié à une attente formulée de façon positive.

Les élèves doivent comprendre en quoi consiste le comportement désiré. Par exemple, l'énoncé « Dans le couloir, les élèves se déplacent en marchant » est plus facile à comprendre que l'énoncé « Les élèves doivent bien se comporter dans le couloir ».

Pour enseigner une compétence comportementale particulière, il peut s'avérer utile de nommer et de décrire des exemples de ce que le comportement *n'est pas*. Utilisez les exemples négatifs avec prudence et terminez toujours l'enseignement avec une description et une démonstration d'une version positive du comportement enseigné ainsi que des exercices.

Communiquer et enseigner les attentes

Une fois que les attentes comportementales sont définies, l'école doit les communiquer de manière cohérente et claire aux élèves, aux membres du personnel et aux parents. Lorsqu'un élève ou un adulte de l'école se fait poser des questions au sujet des règles et des attentes, il doit être apte à donner une réponse cohérente. Si les élèves ne peuvent pas répondre rapidement à la question posée, cela signifie qu'ils ne savent pas quel comportement ils

6. Adapté de Jeff Sprague et Annemieke Golly. *Best Behavior: Building Positive Behavior Support in Schools*, Longmont (CO), Sopris West, 2005, p. 46-47.

doivent adopter. Si les adultes de l'école s'entendent sur toutes les attentes comportementales et peuvent les citer, les comportements inappropriés mineurs diminueront grandement.

Le personnel peut communiquer les attentes comportementales de nombreuses façons. Par exemple :

- Poser des affiches énumérant les attentes comportementales dans un langage que l'élève peut comprendre. Ces messages positifs attireront l'attention de l'ensemble de la communauté scolaire sur les objectifs ciblés.
- Planifier des leçons que tous les enseignants peuvent utiliser pour enseigner et mettre en pratique les attentes comportementales. S'organiser pour que les classes se rendent à l'endroit dont il est question dans la leçon et leur faire faire des exercices pratiques.
- Faire participer les parents par l'entremise de bulletins d'information de la classe, de communications positives fréquentes entre la maison et l'école et de soirées d'information. Lorsque les parents participent activement, les élèves reçoivent des messages plus uniformes et le renforcement a plus d'effet lorsqu'ils satisfont aux attentes.

Procéder par étape

La description qui suit est un exemple d'une marche à suivre utilisée pour communiquer et enseigner une attente comportementale particulière dans le couloir : *maintenir le bruit à un niveau raisonnable.*

1. Afficher les attentes comportementales à l'échelle de l'école dans les couloirs. Par exemple, « Je parle sans élever la voix ».
2. Discuter des attentes comportementales en classe.
3. Faire la démonstration de « bruyant » et de « tranquille » afin que les élèves puissent constater la différence.
4. Faire la démonstration de ce comportement dans le couloir et demander aux élèves de s'exercer à le faire.
5. Encourager et renforcer ce comportement dans les couloirs tout au long de la journée. Reprendre les élèves au besoin.
6. Mesurer l'incidence d'une intervention systématique en comparant les données de référence (p. ex., niveaux de bruit avant l'intervention) avec le comportement actuel dans le couloir.

Envisager de mettre au point un modèle que tout le personnel peut utiliser pour communiquer au sujet des attentes comportementales. **L'outil 2, *Modèle pour les différents contextes scolaires***, à l'annexe A, décrit une façon d'organiser cette information. Une école de l'Alberta a mis au point un plan d'organisation semblable (illustré à la page suivante) et l'a inclus dans son guide de l'école.

Attentes comportementales à l'échelle de l'école

	Être organisé	Coopérer	Être gentil	Être en sécurité
Cour d'école	▪ Réagis promptement au son de la cloche ▪ Remets l'équipement à l'intérieur et emporte tes effets personnels	▪ Écoute les surveillants ▪ Respecte l'espace, la propriété et les sentiments des autres ▪ Attends ton tour ▪ Choisis les équipes de façon juste ▪ Respecte les règles du jeu	▪ Utilise des mots encourageants au lieu de taquineries ▪ Inclus les autres	▪ Respecte les règlements dans la cour d'école ▪ Reste dans les limites prescrites ▪ Réfléchis avant d'agir ▪ Garde tes mains pour toi
Couloir/ vestiaire	▪ Mange dans les endroits désignés aux moments désignés ▪ Garde les porte-bottes, les cases, les crochets et les casiers en ordre ▪ Garde tes effets personnels dans un endroit verrouillé	▪ Regarde les affiches dans le couloir, mais n'y touche pas	▪ Utilise un langage positif ▪ Sois courtois	▪ Garde tes mains, tes pieds et tes affaires pour toi ▪ Déplace-toi en marchant ▪ Les élèves plus âgés cèdent la place aux élèves plus jeunes ▪ Marche du côté droit
Salle de classe	▪ Sois à l'heure et prêt pour les cours ▪ Garde ton pupitre en ordre ▪ Termine les tâches attribuées dans les délais prescrits	▪ Parle et travaille sans faire de bruit ▪ Travaille en équipe ▪ Si tu dois quitter la pièce, demande la permission ▪ Écoute les surveillants ▪ Laisse les autres apprendre sans les interrompre ▪ Respecte la propriété de l'école, des enseignants et des autres élèves	▪ Utilise un langage positif et encourageant	▪ Porte des chaussures ▪ Déplace-toi en marchant ▪ Garde tes mains et tes pieds pour toi
Cafétéria	▪ Sois prêt à commander ▪ Aie ton argent en main ▪ Assois-toi à l'endroit assigné ▪ Garde la cafétéria propre	▪ Tiens-toi bien à table ▪ Nettoie ta place après avoir fini de manger ▪ Traite les employés de la cafétéria avec respect	▪ Parle poliment	▪ Mange ton PROPRE repas ▪ Utilise le micro-ondes de façon sécuritaire ▪ Jette tes déchets ▪ Nettoie les dégâts que tu fais
Laboratoire informatique	▪ Imprime seulement les documents relatifs à l'école ▪ Laisse ton espace propre et bien rangé	▪ Utilise Internet seulement selon les directives du surveillant ▪ Partage l'équipement comme demandé ▪ Respecte l'équipement et le travail des autres ▪ N'apporte pas de nourriture ou de boissons dans le laboratoire ▪ Porte un casque d'écoute lorsqu'il est nécessaire d'utiliser le son	▪ Utilise un langage approprié pour communiquer avec les autres	▪ Va seulement sur des sites Web appropriés ▪ Utilise le laboratoire seulement lorsqu'il y a un adulte pour te surveiller
Gymnase	▪ Sois prêt à l'heure ▪ Remets l'équipement à sa place ▪ Porte les vêtements de sport appropriés	▪ Inclus les autres ▪ Fais preuve d'esprit sportif ▪ Attends les directives	▪ Encourage les autres ▪ Sois bon gagnant et bon perdant	▪ Respecte les règles du jeu ▪ Utilise le matériel correctement ▪ Suis les directives
Bibliothèque	▪ Remets les chaises en place ▪ N'apporte pas de nourriture ou de boissons à la bibliothèque	▪ Remets les livres sur les étagères ▪ Utilise les ordinateurs correctement	▪ Parle d'un ton doux ▪ Respecte la propriété ▪ Rapporte le matériel ou l'équipement emprunté	▪ Déplace-toi en marchant ▪ Utilise la bibliothèque seulement lorsqu'il y a quelqu'un pour te surveiller

Une école qui voulait diminuer le niveau de bruit dans les couloirs a utilisé des décibelmètres pour mesurer le niveau de bruit de référence et a ensuite affiché les résultats de l'intervention partout dans l'école et dans le bulletin d'information de l'école. À une autre école, les élèves s'encourageaient mutuellement à être silencieux dans le couloir et le personnel a indiqué que le niveau de bruit dans le couloir avait diminué de façon importante.

Témoignage d'un chef d'équipe

Communiquer les attentes comportementales

Nous avons préparé un plan d'étage de notre école et nous avons utilisé les données sur les renvois au bureau de la direction et les observations des enseignants pour déterminer quels étaient les endroits problématiques ou les « points névralgiques » comme le vestiaire, les toilettes, les couloirs, la cour d'école, la bibliothèque et l'endroit où se trouvent les téléphones. L'équipe est allée à ces endroits, elle s'est promenée et a pris en note les genres de situations susceptibles de s'y produire. L'équipe a ensuite établi des attentes comportementales et formulé des suggestions pour enseigner ces attentes.

Nous avons utilisé l'acronyme ST3R comme cadre de référence pour parler des attentes comportementales et les enseigner :

S Sécuritaire et bienveillant
T Travail d'équipe
R Responsabilité
R Respect
R Réussite.

L'équipe a également mis au point des exemples de plans de leçon afin d'aider les titulaires de classe à partager ces attentes avec les élèves et à les mettre en pratique.

Nous encourageons les enseignants à revoir ces règles pour les zones communes de l'école tout au long de l'année. Maintenant, nos élèves vous diront que ST3R correspond aux règles de l'école.

– Chef d'équipe, école élémentaire et école secondaire de premier cycle en milieu urbain

À la recherche de l'uniformité

L'uniformité fait toute la différence. Les élèves doivent savoir que :

- les attentes comportementales sont uniformes d'une classe à une autre ou d'un contexte à un autre;
- si un comportement est inacceptable dans l'un des contextes scolaires, il l'est dans l'ensemble de l'école;
- tous les adultes de l'école renforceront les mêmes comportements positifs et corrigeront les mêmes comportements négatifs.

Les méthodes répressives fondées sur les réprimandes et les punitions ne font qu'empirer le comportement problématique puisque l'attention du personnel est presque entièrement tournée vers le comportement inapproprié. La communication doit être claire et tout le personnel doit posséder les compétences et l'engagement nécessaires pour appuyer les comportements positifs de façon uniforme et préventive à l'échelle de l'école.

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

L'enseignement des habiletés sociales

5

> « Faire en sorte que la culture scolaire soit sécuritaire, bienveillante et ouverte signifie l'enseigner quotidiennement, l'intégrer dans les mesures disciplinaires et le programme d'études à l'aide de modèles pédagogiques proposant l'exercice des habiletés sociales et relationnelles et, ce qui importe encore plus, en donner l'exemple. » [Traduction]
>
> – Vicki Mather, ancienne directrice générale, Society for Safe and Caring Schools and Communities.

S'entendre avec les autres est l'une des plus importantes aptitudes à la vie quotidienne. Les élèves ayant de fortes habiletés sociales peuvent interpréter les situations sociales et y réagir de façon appropriée. Ils sont également plus aptes à gérer un éventuel conflit et à prendre des décisions qui respectent toutes les personnes touchées.

Bien que de nombreux élèves maîtrisent déjà certaines habiletés sociales avant de commencer à fréquenter l'école, ils peuvent tout de même tirer profit de l'enseignement des habiletés suivantes :

- écouter;
- maintenir une conversation;
- établir et maintenir des amitiés;
- maîtriser ses sentiments;
- accepter les conséquences;
- gérer l'influence des camarades;
- résoudre les conflits;
- prendre des mesures concernant l'intimidation.

Avantages de l'enseignement des habiletés sociales

Le recours systématique à l'apprentissage par l'observation, à l'enseignement et au renforcement des habiletés sociales positives permet aux élèves d'acquérir :

- une plus grande confiance en soi;
- une meilleure maîtrise de soi;
- un plus grand respect des droits des autres;
- une plus grande responsabilité par rapport à leurs actions, de sorte que répondre aux attentes comportementales semble naturel et facile.

L'enseignement par l'exemple

Les habiletés sociales peuvent être enseignées par les interactions des enseignants avec leurs élèves au jour le jour. Lorsque les enseignants parlent et écoutent avec respect et qu'ils font preuve de gentillesse, ils donnent eux-mêmes l'exemple de relations respectueuses et d'habiletés sociales positives.

L'enseignement direct des habiletés sociales

L'enseignement direct est une autre façon d'enseigner un comportement social positif. Pour être efficace, l'enseignement des habiletés prosociales doit :

- avoir lieu tôt;
- être lié à l'environnement actuel;
- être une expérience pratique (p. ex., jeu de rôles);
- être une expérience intellectuelle (p. ex., réflexion, discussion et partage);
- faire participer, respecter et enseigner l'importance de faire les bons choix;
- être associé à la maîtrise des émotions, à la prise de décision réfléchie et à la définition d'objectifs réalistes et intéressants.

De nombreuses ressources sont disponibles pour l'enseignement direct d'habiletés sociales positives pour aider les élèves de la maternelle à la douzième année. Dans la majorité des cas, il s'agit de méthodes étape par étape. Par exemple :

1. Reconnaître l'habileté sociale que vous devez enseigner.
2. Présenter l'habileté aux élèves à l'aide d'histoires, de films, de poésie ou de discussions.
3. Déterminer quels sont les éléments ou les étapes de l'habileté en question.
4. Faire une démonstration des éléments ou des étapes de l'habileté en question.
5. Donner aux élèves des occasions de pratiquer et de maîtriser l'habileté au moyen d'autres activités. Recourir à une rétroaction corrective au besoin.
6. Reconnaître et célébrer l'utilisation autonome de l'habileté.

Sprague et Golly recommandent d'enseigner les comportements sociaux de la même façon que les compétences scolaires.[7] Par exemple :

- enseigner à l'aide de plusieurs exemples (définir, montrer, dire, décrire);
- enseigner à l'endroit et au moment où un problème survient;
- donner aux élèves de fréquentes occasions d'utiliser le comportement (chaque habileté ou attente nécessite au moins 10 à 20 révisions par année);
- proposer des correctifs utiles;

7. Adapté de Jeff Sprague et Annemieke Golly. *Best Behavior: Building Positive Behavior Support in Schools*, Longmont (CO), Sopris West, 2005, p. 55.

- fournir une rétroaction positive;
- déterminer si l'enseignement a réussi.

Intégration des habiletés sociales tout au long d'une journée d'école

Intervenez auprès des élèves en utilisant le langage de l'enseignement des habiletés sociales. Par exemple, si un élève court dans le couloir, dites-lui : « Qu'est-ce que la règle dit au sujet des couloirs? ... Retourne à ton point de départ et reviens en marchant pour montrer que tu te respectes et que tu respectes les autres. »

Utilisez le langage lié aux attentes comportementales dans le contenu des leçons (p. ex., études sociales ou sciences) ou durant la lecture et la discussion de récits avec les élèves. Pour enseigner des attentes comportementales dans le contenu des leçons, faites le lien avec le sujet; attirez l'attention sur les problèmes se rapportant à l'attitude, aux résultats et à la personnalité et discutez de l'information en prenant pour cadre un comportement positif.

Par exemple, durant l'analyse d'un roman, les élèves peuvent décrire, verbalement ou par écrit, la façon dont le comportement et les attitudes d'un personnage influencent d'autres personnes. Ou encore dans un cours d'études sociales, discutez de la façon dont le pouvoir d'un gouvernement influence d'autres pays de façon négative, c'est-à-dire ce à quoi l'intimidation ressemble à grande échelle. Beaucoup d'élèves doivent se faire expliquer ces notions clairement afin de bien les comprendre et de les mettre en pratique dans des situations personnelles.

La formation aux valeurs est une autre occasion d'intégrer les habiletés sociales pendant la journée à l'école. Des habiletés sociales particulières peuvent être ciblées dans tous les contextes scolaires durant les activités des cours de formation aux valeurs.

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Le renforcement positif

> « L'outil le plus puissant pour modifier un comportement consiste à accroître le nombre d'interactions positives pour reconnaître les comportements appropriés. » [Traduction]
>
> – Sprick, Randall S. *Discipline in the Secondary Classroom.*

Le renforcement est une conséquence positive ou négative du comportement. Lorsqu'il est utilisé efficacement, le renforcement a pour effet d'améliorer le comportement puisque le comportement négatif est réduit ou éliminé, et que le comportement positif augmente et est maintenu.

Pour chaque mesure corrective que l'élève reçoit lorsqu'il se comporte mal, il doit recevoir au moins quatre messages positifs au sujet de ce qu'il fait correctement. Les sentiments positifs améliorent la volonté d'une personne de modifier son comportement.

Certains membres du personnel font cela naturellement, alors que d'autres ont besoin d'adopter une façon méthodique de renforcer le comportement positif de leurs élèves. Des programmes organisés comme les certificats de reconnaissance remis mensuellement ou les renvois au bureau de la direction pour comportement positif visent tout autant le changement de comportement du personnel que celui des élèves.

Une méthode appliquée à l'échelle de l'école

Une méthode efficace pour renforcer le comportement positif à l'échelle de l'école augmente les occasions d'offrir un renforcement positif pour encourager les élèves à bien se comporter. Le facteur le plus important de la réussite d'une méthode de renforcement positif est son utilisation uniforme par les adultes de l'école.

Plus les adultes prêtent attention à un certain type de comportement (positif ou négatif), plus il est probable que ce comportement augmentera. Par exemple, si les élèves se comportent mal et que les enseignants les réprimandent constamment, les élèves peuvent en fait adopter un comportement encore plus négatif. Remarquer ou encourager les élèves qui adoptent un comportement sécuritaire, responsable et respectueux fait augmenter les comportements souhaités.

Pour que le renforcement soit efficace, il faut l'appliquer à toute l'école et fournir une rétroaction positive à tous les élèves, surtout à ceux qui ont des problèmes de comportement.

Les méthodes de renforcement efficaces appliquées à l'échelle de l'école :

- incluent tous les élèves;
- utilisent une reconnaissance et des récompenses que les élèves recherchent et apprécient;

- utilisent une reconnaissance publique pour mettre en évidence des modèles que les autres élèves peuvent imiter;
- reconnaissent la contribution du personnel scolaire, y compris celle des surveillants de la salle à manger, des chauffeurs d'autobus, des bénévoles et des partenaires dans la communauté;
- augmentent le renforcement avant et pendant les moments les plus difficiles pour les élèves (p. ex., juste avant les vacances, après un évènement communautaire bouleversant).

Le renforcement positif peut prendre de nombreuses formes. Il peut être :

- verbal (p. ex., affirmations, rétroaction descriptive);
- non verbal (sourire, signe que tout va bien);
- privilèges (choix de place, temps libre, minutes supplémentaires de récréation, premier en ligne pour le dîner);
- récompenses (autocollants ou autres objets);
- mesures incitatives (jetons, billets pour un tirage);
- activités individuelles préférées (utilisation de l'ordinateur, temps passé dans un endroit spécial ou consacré à effectuer une tâche préférée).

Afin de déterminer si une conséquence est positive, il faut observer si le comportement souhaité est maintenu ou plus fréquent. C'est la seule façon de savoir.

Une mesure qui renforce le comportement d'un élève ou d'un groupe d'élèves peut avoir un effet neutre ou négatif sur les autres. Il faut toujours tenir compte du niveau de développement et des préférences personnelles d'un élève ou d'un groupe d'élèves.

Déterminer quels renforcements sont constructifs

Le renforcement ne peut être mesuré qu'en termes de modification du comportement. Si les élèves ne sont pas stimulés par une récompense ou qu'ils n'y réagissent pas, c'est que celle-ci ne constitue pas un véritable renforcement et qu'il est temps d'en choisir une autre. Faire varier les renforcements utilisés a également pour effet d'augmenter leur valeur.

De nombreuses écoles distribuent des billets disant « je t'ai eu » aux élèves et aux enseignants qui ont été surpris en train d'agir de manière positive. Surtout au début de sa mise en œuvre, cette technique permet de garder une trace visible des attentes comportementales et peut servir de modèle pour les autres élèves. Lorsque les effets visibles d'un comportement positif deviennent plus apparents, la fréquence de ces types de renforcements tangibles peut être diminuée graduellement.

Les renforcements tangibles visent non seulement à modifier le comportement des élèves, mais sont également une occasion d'influencer et de modifier le comportement des adultes. Lorsqu'ils doivent remettre un nombre déterminé de récompenses chaque jour, les adultes ont davantage d'occasions (ainsi qu'un contexte) d'augmenter leurs interactions positives

avec les élèves. Ils commencent à faire plus souvent des compliments sur les comportements positifs.

Une activité ou un privilège, comme accorder plus de temps libre ou plus de temps pour une activité favorite, constitue une autre forme de renforcement. Des privilèges accordés à l'échelle de l'école peuvent inclure des minutes supplémentaires de récréation.

Complimenter quelqu'un pour son comportement constitue un renforcement naturel efficace qui aide à augmenter le comportement positif et à minimiser le comportement inapproprié. Par exemple, les adultes peuvent hocher la tête, sourire, rire, faire un signe de félicitations ou donner la main, prendre part à une simple conversation ou offrir leur aide.

Tous les renforçateurs devraient inclure des descriptions claires des comportements renforcés. Par exemple : « Tu as terminé tous tes travaux à temps. »

L'outil 3, *Formulaire de reconnaissance d'un comportement positif*, à l'annexe A, est un exemple d'un modèle utilisé pour reconnaître un comportement positif.

Reconnaître le potentiel de la reconnaissance publique

La recherche montre que le fait d'offrir en public un renforcement positif sincère est un puissant moyen de donner l'exemple. Lorsque les élèves constatent que le comportement positif de leurs camarades est reconnu, ils sont motivés à adopter le même comportement. Cependant, la reconnaissance publique peut ne pas fonctionner pour certains élèves plus âgés, lesquels préfèrent être complimentés en privé.

Participation des parents

Bien des élèves reçoivent un renforcement très puissant grâce à une communication positive avec leurs parents. Cherchez des occasions d'apprendre de bonnes nouvelles aux parents à propos des comportements positifs de leur enfant à l'école. Les stratégies de communication positive les plus efficaces sont planifiées et mises en pratique de façon systématique et uniforme dans toute la communauté scolaire.

Bien des écoles établissent des objectifs et demandent au personnel scolaire d'avoir un certain nombre de contacts positifs avec les parents chaque semaine ou chaque mois, par téléphone, par courriel, par écrit ou en personne. Les membres du personnel sont encouragés à garder un relevé de leurs contacts avec les parents et à parler à leurs collègues des stratégies qu'ils utilisent et des réponses qu'ils obtiennent.

Les élèves devraient être au courant des contacts du personnel avec leurs parents. Ou, si cela est possible, leur demander d'être présents et de prendre part à la conversation. Les élèves devraient être en mesure de dire pourquoi les enseignants ont appelé leurs parents.

Tout comme les élèves ont des préférences en ce qui concerne la rétroaction individuelle, les parents ont également divers degrés d'aisance pour ce qui est des contacts avec le personnel scolaire.

Augmenter le renforcement avant les périodes difficiles

À certains moments de l'année, juste avant les vacances de Noël par exemple, les élèves sont plus stressés ou plus susceptibles d'avoir des comportements problématiques. Afin de prévenir les problèmes durant ces périodes, les écoles peuvent intensifier la surveillance et le renforcement positif, de même que revoir les aptitudes et les attentes à l'aide de « leçons de rappel ». Il s'agit d'une forme de « correction par anticipation ».

Renforcement des adultes

Le personnel scolaire peut bénéficier d'un renforcement de ses efforts pour améliorer les relations et favoriser une culture scolaire positive. De même, les élèves se réjouissent souvent de voir leur enseignant reconnu publiquement. L'équipe de base et la direction de l'école peuvent rechercher des moyens systématiques et significatifs de faire savoir au personnel scolaire que les actions et l'engagement de chacun d'eux favorisent les comportements positifs à l'école.

Témoignage d'une directrice d'école

Augmenter le renforcement positif

Nous avons pris très au sérieux le rapport des énoncés positifs aux énoncés négatifs de 4 à 1. Nous avons fait imprimer des cartes vertes et rouges et avons mis 16 cartes vertes et quatre cartes rouges dans chaque paquet.

Les cartes vertes représentaient le renforcement du comportement positif d'un élève. Lorsque les membres du personnel voyaient un élève faire quelque chose de positif, ils lui donnaient une carte verte et le félicitaient pour le comportement positif observé. Toutes les cartes vertes étaient affichées sur un babillard portant la mention « Faire le bien ». Après un mois, les élèves pouvaient reprendre leurs cartes et les montrer à leurs parents.

Les cartes rouges étaient remises aux élèves qui s'étaient mal conduits. Les détails concernant ces cartes étaient saisis dans une feuille de calcul dont les données pouvaient être triées en fonction d'un certain nombre de champs. Chaque mois, les données étaient remises au personnel pour qu'il prenne connaissance des types d'incidents et du nombre d'élèves touchés.

L'utilisation des cartes vertes a aidé le personnel à renforcer un plus grand nombre de comportements positifs. L'utilisation des cartes rouges en association avec la feuille de calcul nous a permis de mieux cibler certains comportements qui avaient besoin d'être améliorés, de même que certains élèves. Par exemple, les données du premier mois ont indiqué qu'un grand nombre d'élèves revenaient de la récréation en retard. Nous avons diminué le problème en demandant aux enseignants de se rendre aux endroits où les élèves s'attardaient et de les raccompagner vers l'école.

– Directrice, école secondaire de premier cycle en milieu rural

Réponses aux inquiétudes relatives aux récompenses

Bien des éducateurs sont préoccupés par les méthodes de renforcement positif et les conséquences fortuites possibles. Songez à la manière dont votre école peut aborder les préoccupations suivantes au sujet du renforcement positif.

Ce que vous avez toujours voulu savoir au sujet des compliments et des récompenses[8]

1. *Les élèves de cet âge ne devraient-ils pas déjà savoir ce que l'on attend d'eux et quel comportement ils doivent adopter?*
   Pas nécessairement. Les attentes comportementales varient beaucoup d'une famille, d'une communauté ou d'une situation à une autre. Certains élèves peuvent arriver à l'école sans avoir une bonne compréhension de ce qu'est un comportement approprié à l'école. Les pairs et les médias envoient des messages contradictoires au sujet du comportement (par exemple, dans les vidéos de musique et les émissions télévisées). Par conséquent, certains élèves sont vraiment confus au sujet de ce qu'est réellement un comportement positif à l'école.

2. *Les compliments ne leur semblent pas naturels. Les élèves ne penseront-ils pas qu'ils sonnent faux?*
   Plus un enseignant s'exerce à faire des compliments, plus cela lui semblera naturel. Le compliment fait à propos d'un comportement positif ne sonne pas faux. Les élèves qui reçoivent des compliments auront tendance à faire des compliments aux autres. Ils n'auront donc pas l'impression qu'ils sonnent faux.

3. *Les compliments ne sont-ils pas un moyen de manipulation et de coercition?*
   L'objectif du compliment est de renforcer et d'augmenter la fréquence d'un comportement positif. Ceci est fait au su de l'élève. Le compliment aide à décrire clairement les attentes afin que les élèves puissent y répondre. Aider les enfants à réussir est une chose positive à faire.

   Le comportement qui est reconnu a plus de chance de se reproduire. Aucun comportement positif ne doit être tenu pour acquis sinon il risque de diminuer, quel que soit l'âge de l'élève.

4. *Récompenser un élève ne revient-il pas à acheter sa collaboration?*
   Ce genre de récompense est souvent offert avant le comportement afin de faire pression sur une personne pour qu'elle pose un geste nuisible, immoral ou illégal. Le renforcement positif est donné après que le comportement a lieu.

5. *Les élèves ne risquent-ils pas de devenir dépendants des récompenses tangibles? Les récompenses extrinsèques ne contribuent-elles pas à réduire la motivation intrinsèque?*
   Afin de renforcer la motivation interne, associez les récompenses tangibles à un renforcement social. À mesure que le comportement positif s'implante, vous pouvez réduire progressivement la fréquence des récompenses extrinsèques.

---

8. Adapté avec permission de : Sopris West Educational Services. *Best Behavior : Building Positive Behavior Support in School* par Jeff Sprague © 2005, p. 62. Adapté par J. C. Rusby de Carolyn Webster-Stratton et Martin Herbert. *Troubled Families—Problem Children,* New York (NY), John Wiley & Sons, 1994, p. 251-261.

6. *Les récompenses ne devraient-elles pas être réservées pour les résultats exceptionnels?*
   N'accorder que peu de récompenses transmet le message aux élèves que le comportement et l'effort de tous les jours ne comptent pas. Il est important de reconnaître et de récompenser les petites étapes menant à la réussite (par exemple, terminer un devoir).
7. *Comment les écoles peuvent-elles se permettre toutes ces récompenses?*
   Il est possible de donner des récompenses tangibles peu coûteuses et d'en diminuer la fréquence à mesure que les élèves maîtrisent le comportement souhaité. Les privilèges peuvent également être utilisés à titre de récompenses (par exemple, aller dîner en premier ou avoir des minutes supplémentaires pour la récréation).
8. *Est-ce que les élèves de l'école secondaire de premier et de deuxième cycle ont encore besoin de récompenses?*
   Les personnes de tout âge, y compris les adultes, ont besoin de reconnaissance, de compliments et de récompenses pour leurs efforts. Les jeunes ont besoin de récompenses, notamment pendant la période difficile de la transition vers l'adolescence.

Des conséquences justes et prévisibles 7

« Même les [membres du personnel scolaire] plus expérimentés ont besoin d'inclure des conséquences clairement définies et formulées dans le plan de discipline de [leur école]. Bien qu'elles soient nécessaires, les conséquences doivent être l'élément le moins utilisé du plan. » [Traduction]

– Mark Boynton et Christine Boynton, *The Educator's Guide to Preventing and Solving Discipline Problems.*

Les élèves apprennent à se conformer aux attentes et aux activités courantes de l'école, grâce à la rétroaction directe et *différentielle* au sujet de l'acceptabilité de leur comportement. Les membres du personnel scolaire utilisent la rétroaction différentielle lorsqu'ils établissent des limites bien définies, utilisent le renforcement positif et donnent une rétroaction corrective afin que les élèves fassent clairement la différence entre un comportement acceptable et un comportement inacceptable. Une rétroaction efficace est formulée de façon uniforme par tout le personnel scolaire, tout au long de la journée à l'école et dans tous les contextes scolaires.

Choisir de ne punir que certains types de comportement risque de ne pas se traduire par un changement de comportement à long terme et même de nuire à l'apprentissage de nouveaux comportements et de nouvelles aptitudes par les élèves. La recherche indique que le fait de punir un élève à cause d'un comportement problématique en l'absence de renforcement systématique du comportement positif à l'échelle de l'école se traduit par une augmentation :

- des agressions;
- de l'évitement;
- du vandalisme;
- de l'école buissonnière;
- du décrochage scolaire précoce (Mayer et Sulzer-Azaroff, 1991; Skiba, Peterson et Williams, 1997).[9]

En plus des récompenses et du renforcement, un système à l'échelle de l'école doit prévoir un continuum de conséquences justes et prévisibles pour les comportements négatifs. Les conséquences pour les types mineurs de comportements négatifs peuvent être des procédures naturelles et facilement mises en œuvre, comme la rétroaction corrective discrète. Pour les comportements négatifs plus graves, les conséquences nécessitent des procédures plus complètes et plus intensives qui doivent être planifiées à l'avance pour chaque élève.

9. Adapté avec permission de Jeff Sprague et Annemieke Golly. *Best Behavior: Building Positive Behavior Support in Schools*, Longmont (CO), Sopris West, 2005, p. 26.

Voici des exemples de conséquences correctives :

- donner une rétroaction corrective;
- rédiger des rapports de réflexion personnelle;
- éliminer ou retirer un renforcement;
- effectuer une restitution;
- communiquer avec les parents;
- participer à des séances de résolution de problèmes après les cours;
- envoyer un élève au bureau de la direction;
- appliquer des solutions de rechange à la suspension.

Donner une rétroaction corrective

Généralement, le continuum de conséquences négatives commence par une rétroaction corrective, ce qui peut notamment inclure les étapes suivantes :

1. parler à l'élève en privé et, autant que possible, éviter de le réprimander ou de l'embarrasser devant ses camarades;
2. décrire le comportement problématique calmement et sans porter de jugement;
3. encourager l'élève à décrire un comportement positif qui aurait été plus approprié;
4. (au besoin) le guider en faisant un rappel spécifique;
5. lui demander de s'engager à adopter ce comportement positif;
6. le remercier de son attention.

Encourager la réflexion personnelle

La réflexion personnelle consiste à demander à un élève de sortir de la classe pour une période donnée, de réfléchir à ses actions et de préparer un plan écrit qui l'aidera à faire de meilleurs choix à l'avenir.

Grâce à une auto-analyse écrite, les élèves peuvent réfléchir à ce qui suit :

1. de quelle façon ils pensent avoir contribué au conflit;
2. dans quelle mesure ils pensent que les autres y ont contribué;
3. comment ils croient que le conflit devrait être réglé;
4. comment ils peuvent empêcher cette situation de se reproduire;
5. leur entente finale relative à cet incident.

La réflexion personnelle peut être effectuée immédiatement après un comportement négatif et elle est facile à mettre en œuvre. Elle peut être un avertissement puissant et donner à l'élève la possibilité de se calmer. Elle élimine souvent la nécessité d'envoyer un élève au bureau de la direction.

Pour que cette technique donne de bons résultats, il doit y avoir un endroit supervisé où l'élève peut se rendre et un enseignant qui peut :

- accueillir l'élève lorsqu'il arrive;
- veiller à ce qu'il effectue son processus de réflexion personnelle;
- effectuer un suivi des renvois.

Le personnel doit collaborer pour mettre au point un processus de réflexion personnelle, concevoir des formulaires de réflexion et déterminer quels types de comportements négatifs sont les mieux gérés à l'aide de cette méthode (en analysant les données recueillies pendant ce processus).

L'outil 4, ***Réflexion sur le comportement A*** et **l'outil 5,** ***Réflexion sur le comportement B***, qui se trouvent à l'annexe A, sont des modèles des formulaires que les élèves doivent remplir.

Éliminer ou repousser des activités préférées

L'élimination ou la remise à plus tard des activités préférées (parfois appelée « punition par soustraction ») est une conséquence logique qui peut parfois être administrée rapidement et efficacement. Par exemple, des élèves qui se bagarrent ou se crient des noms pendant une partie de soccer à la récréation pourraient recevoir les conséquences suivantes.

- L'enseignant responsable de la surveillance refuse l'accès au soccer à ces élèves pendant la prochaine récréation.
- Pendant la récréation en question, un membre du personnel travaille avec ces élèves pour les aider à déterminer comment s'exprime l'esprit d'équipe sur le plan du comportement et de la parole et à s'exercer à le faire.
- Les autres membres du personnel sont informés de cet évènement afin que le suivi puisse être effectué de manière uniforme.

Effectuer une restitution

Le comportement négatif, qui s'exprime notamment en traitant les autres avec méchanceté, peut fournir une occasion d'enseigner aux élèves comment réparer le tort qu'ils ont causé à quelqu'un d'autre. Les enseignants et les élèves peuvent travailler ensemble pour créer une liste de façons de réparer les erreurs qui font de la peine aux autres. En anglais, cette liste est parfois appelée « caring menu » (liste de gestes bienveillants).

Cette méthode offre des choix aux élèves et leur enseigne comment dire « je suis désolé(e) » d'une façon très personnelle au lieu d'une manière qui leur est dictée. Les élèves peuvent pouvoir dire qu'ils sont désolés en associant un geste à leurs paroles et en modifiant leur comportement.

Une école élémentaire a créé le menu de gestes bienveillants suivant :

- Écrire un message.
- Faire un dessin.
- Aider à réaliser un projet ou à exécuter une tâche.
- Partager un livre.
- Jouer à un jeu.
- Dessiner une carte.

L'école montre ces exemples sur une affiche. Ensuite, lorsque les élèves enfreignent la règle de l'école qui dit « Faire preuve de gentillesse envers les autres », ils choisissent l'une des options du menu et l'exécutent.

Communiquer avec les parents

La communication avec les parents peut servir tant comme renforcement positif que comme conséquence négative.

Voici certaines suggestions pour communiquer avec les parents.

- Développer une méthode systématique à l'échelle de l'école pour communiquer avec les parents lorsqu'un élève a un comportement problématique. S'efforcer de communiquer régulièrement avec les parents pour les infractions aux règles afin que le processus soit perçu comme juste.
- Fournir une description objective du comportement et non un jugement de l'élève.
- Suggérer que les parents discutent du comportement avec leur enfant et qu'ils communiquent leurs attentes relatives à des choix plus positifs à l'avenir.
- Éviter de laisser entendre que les parents devraient punir leur enfant à la maison ou le forcer à bien se comporter.
- Transmettre l'idée que le personnel scolaire et les parents peuvent collaborer afin d'aider l'élève à réduire son comportement négatif et à réussir à l'école.

Séance de résolution de problèmes après les cours

Les retenues après l'école et au dîner peuvent être difficiles à gérer et avoir un certain nombre de conséquences fortuites. Cependant, dans certains cas, il peut être avantageux pour certains élèves de rester après l'école ou pendant le dîner pour participer à une séance de résolution de problèmes axée sur la collaboration et les solutions.

Une séance de résolution de problèmes comprend les étapes suivantes[10] :

1. Se concentrer sur la solution.
2. Se mettre d'accord sur l'objectif.
3. Se mettre d'accord sur les conditions qui contribuent au problème ou qui font en sorte qu'il se perpétue.
4. Se mettre d'accord sur une tâche, une aptitude ou un comportement que l'élève peut s'efforcer d'améliorer.

Renvois au bureau de la direction

Une méthode efficace de renvoi au bureau de la direction est un élément essentiel d'un système disciplinaire à l'échelle de l'école. Bien que les écoles soient tenues d'enregistrer tous les problèmes de discipline, les renvois au bureau de la direction devraient être réservés uniquement aux incidents les plus graves et les plus visibles. Ils devraient être l'exception plutôt que la norme.

---

10. Adapté avec permission de Patricia Sequeira Belvel et Maya Marcia Jordan. *Rethinking Classroom Management: Strategies for Prevention, Intervention, and Problem Solving*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, Inc., 2003, p. 199.

Utilisation des renvois au bureau de la direction comme méthode de collecte de données

L'objectif principal d'une méthode de renvoi au bureau de la direction est de fournir des données critiques et contextuelles pour éclairer la prise de décision, la motivation et l'évaluation. Les données à l'échelle de l'école, de la classe et de chaque élève au sujet de ces renvois peuvent être utilisées pour appuyer l'enseignement et l'apprentissage.

Le personnel peut examiner ces données pour déterminer où, quand et à quelle fréquence le comportement problématique est observé quotidiennement, mensuellement ou annuellement. Les membres du personnel peuvent ensuite utiliser cette information pour mieux personnaliser leurs interventions. En sachant quels élèves adoptent quels comportements problématiques, le personnel peut agir avant que les problèmes ne s'aggravent.

Les écoles choisissent de plus en plus des pratiques qui diminuent l'effort et la complexité technique liés à la gestion des données. Beaucoup d'écoles utilisent des programmes qui facilitent la saisie, la présentation sommaire et l'affichage des données.

Pour que les données sur les renvois au bureau de la direction soient utiles et faciles à utiliser, beaucoup d'écoles ont adopté des lignes directrices semblables aux suivantes.

- Poser périodiquement un nombre limité de questions d'évaluation clés.
- Recueillir uniquement les données se rapportant à ces questions.
- Examiner les données relatives aux renvois au bureau de la direction avant de choisir de nouvelles interventions ou de modifier les interventions actuelles.
- Communiquer périodiquement avec le personnel à ce sujet.

Un système de collecte et d'examen des données sur les renvois au bureau de la direction, à l'échelle de l'école, de la classe ou d'un élève aide à faire en sorte que les interventions :

- sont mieux adaptées au contexte;
- correspondent mieux aux comportements problématiques visés;
- sont plus susceptibles d'améliorer le comportement des élèves et l'efficacité des enseignants.

Renvoi des élèves au bureau de la direction

Un processus efficace de renvoi au bureau de la direction est fondé sur des critères convenus pour le renvoi d'élèves au bureau de la direction. La direction de l'école effectue ensuite un contrôle de tous les renvois, décèle les tendances et cherche des façons d'aider les enseignants qui ont un taux élevé de renvois, ce qui peut être un indice qu'un enseignant a de la difficulté à gérer sa classe.

Afin de maintenir un climat positif au bureau de la direction, il est important de mettre au point une méthode pour traiter rapidement et efficacement la situation lorsqu'un élève est envoyé au bureau de la direction, ainsi que pour communiquer les conséquences à l'enseignant à l'origine du renvoi. Il importe également d'avoir un plan d'action pour les moments où la direction de l'école est absente.

Étant donné que les renvois au bureau de la direction sont réservés pour les problèmes graves, appliquez des conséquences en rapport avec le degré de gravité. À tout le moins, les conséquences doivent inclure une communication avec les parents.

Consulter **l'outil 6, *Formulaire de renvoi au bureau de la direction***, à l'annexe A, pour un modèle d'enregistrement et de communication de l'information au sujet des renvois au bureau de la direction.

Suspensions et expulsions

En vertu de l'article 24 de la *School Act*, les directions d'école ont le droit de suspendre un élève de l'école pour une période allant jusqu'à cinq jours. Les suspensions et les expulsions de l'école sont considérées comme des formes extrêmes de retrait d'un renforcement positif. Les directions d'école peuvent utiliser la suspension et l'expulsion pour assurer la sécurité des élèves et du personnel. Les suspensions peuvent également :

- fournir une occasion à l'école et au personnel de se ressaisir et de se réorganiser en vue du retour de l'élève;
- fournir une occasion à l'élève de réfléchir aux circonstances qui sont à l'origine de sa suspension.

Désavantages de la suspension

La suspension d'un élève prive celui-ci de l'enseignement et peut causer du désagrément et du stress à sa famille. Bien des parents ne sont pas disponibles ou ne veulent pas superviser la suspension de leur enfant. Il en résulte que l'élève peut profiter de sa suspension pour regarder la télévision, jouer à des jeux vidéo ou s'amuser dans la communauté. L'élève peut également avoir du temps non structuré et non supervisé, ce qui aboutit à d'autres comportements négatifs.

Souvent, les parents contestent les suspensions à cause du temps d'enseignement que leur enfant manquera. Ils soutiennent également que certains élèves ne perçoivent pas la suspension comme une conséquence négative et qu'une suspension peut, par inadvertance, constituer un renforcement positif pour un comportement négatif.

Les suspensions peuvent avoir un certain nombre de conséquences inattendues. Des recherches effectuées par le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (1999) suggèrent que la suspension :

- n'a pas le même effet que dans les années passées, étant donné la nature changeante et l'étendue des comportements, de même que des changements dans les structures familiales et communautaires;
- contribue au sentiment d'aliénation qu'un élève éprouve envers son école;
- fait augmenter les taux de décrochage;
- contribue à l'échec scolaire;
- semble être un facteur de participation à des activités risquées ou antisociales chez les élèves;

- peut donner lieu à des crimes plus graves dans la communauté;
- peut ne pas avoir d'effet ou même augmenter la probabilité de récurrence du comportement à l'origine de la suspension;
- peut faire augmenter les comportements agressifs ou d'évitement.

Étant donné que les suspensions à l'extérieur de l'école peuvent ou non modifier le comportement d'un élève et qu'elles peuvent causer des difficultés chez les familles touchées, de nombreuses écoles albertaines recherchent des solutions de rechange plus efficaces.

Exigences relatives à la *School Act*

Les écoles ayant recours à la suspension ou à l'expulsion doivent se conformer à toutes les exigences relatives à la *School Act*, notamment :

Suspension*

24 (1) L'enseignant ou la direction d'école peut suspendre un élève, conformément au paragraphe (2) ou (3) si, de l'avis de l'enseignant ou de la direction d'école,

a) l'élève ne s'est pas conformé à l'article 12;
b) la conduite de l'élève est préjudiciable au mieux-être physique ou mental des autres à l'école.

(2) L'enseignant peut suspendre un élève d'une période de cours.

(3) La direction d'école peut suspendre un élève :

a) de l'école;
b) d'une ou de plusieurs périodes, de cours ou de programmes d'éducation;
c) du transport scolaire.

(4) La direction d'école peut réintégrer un élève suspendu en vertu du paragraphe (2) ou (3).

(5) Lorsqu'un élève est suspendu en vertu du paragraphe (3), la direction d'école doit :

a) informer immédiatement le parent de l'élève de la suspension;
b) rendre compte par écrit au parent de l'élève de toutes les circonstances concernant la suspension;
c) si on lui demande, offrir l'occasion de rencontrer le parent de l'élève et l'élève si ce dernier a 16 ans ou plus pour discuter du caractère raisonnable de la suspension.

(6) Si l'élève n'est pas réintégré dans les 5 jours d'école qui suivent la date de suspension, la direction d'école doit

a) informer immédiatement le conseil scolaire de la suspension;
b) rendre compte par écrit au conseil scolaire de toutes les circonstances relatives à la suspension et des recommandations de la direction d'école, et l'élève reste suspendu jusqu'à ce que le conseil scolaire rende une décision en vertu du paragraphe (8).

(7) La direction d'école peut recommander au conseil scolaire d'expulser l'élève si :

a) l'élève a exprimé un refus délibéré, flagrant et répété de se conformer à l'article 12;

b) la conduite de l'élève est préjudiciable au mieux-être physique ou mental des autres à l'école.

(8) Le conseil scolaire doit, dans les 10 jours d'école qui suivent la date de suspension :
a) réintégrer l'élève;
b) expulser l'élève de l'école, conformément à l'article 25.

(9) Avant que le conseil scolaire ne prenne une décision en vertu du paragraphe (8), l'élève et le parent de l'élève peuvent faire des représentations devant le conseil scolaire en ce qui concerne la recommandation de la direction d'école d'expulser l'élève.

Expulsion

25 (1) En tenant compte du rapport qui lui est soumis en vertu de l'article 24(6)(b) et de toute représentation qui lui est faite en vertu de l'article 24(9), le conseil scolaire peut expulser l'élève si :
a) la direction d'école a recommandé que le conseil scolaire expulse l'élève;
b) le conseil scolaire a offert un autre programme éducatif à l'élève.

(2) L'expulsion doit s'appliquer à une période de plus de 10 jours d'école.

(3) Lorsqu'un élève est expulsé en vertu du présent article, le conseil scolaire doit immédiatement aviser par écrit le parent de l'élève et l'élève si ce dernier a 16 ans ou plus,
a) de l'expulsion;
b) du droit de demander une révision de la décision en vertu de l'article 124.

(4) Le conseil scolaire peut réinscrire un élève qui a été expulsé.

La suspension est généralement réservée pour les comportements graves qui nuisent à la sécurité et au bien-être des autres élèves, mais les écoles ont également le droit d'avoir recours à la suspension si un élève ne respecte pas le code de conduite énoncé à l'article 12 de la *School Act*, tel que décrit ci-dessous.

Élèves

12 L'élève devra manifester un comportement qui obéit au code de conduite suivant :
a) faire preuve de diligence dans la poursuite de ses études;
b) fréquenter l'école régulièrement et arriver à l'heure;
c) coopérer entièrement avec toute personne autorisée par le conseil scolaire à fournir des programmes éducatifs et d'autres services;
d) respecter les règlements de l'école;
e) rendre compte aux enseignants d'un élève de la conduite de cet élève;
f) respecter les droits des autres.

*** Avis au lecteur :** Veuillez noter que ce texte est une traduction libre d'un extrait de la *School Act*. En cas de divergence d'interprétation, le texte anglais est déterminant.

Éléments à prendre en considération

Avant de décider d'utiliser une suspension à titre de conséquence, le personnel scolaire peut, s'il le souhaite, répondre aux questions suivantes[11] :

- Quel est l'objectif de la suspension? Est-ce que d'autres solutions de rechange donneraient de meilleurs résultats? Est-ce que la suspension est efficace pour améliorer le comportement de l'élève?
- Où se produisent les comportements en question? Est-ce que le comportement suit un scénario particulier?
- Que pouvons-nous faire pour nous assurer que l'apprentissage n'est pas compromis pendant la suspension?
- Quelles répercussions la suspension aura-t-elle pour les parents? Pour la communauté?
- Pouvons-nous nous occuper de la suspension à l'école même? Où et comment pouvons-nous superviser la suspension à l'école?
- Avons-nous mis au point un plan personnalisé de soutien du comportement pour les élèves qui éprouvent régulièrement des difficultés?

Si les suspensions (à l'école ou à l'extérieur de l'école) sont utilisées à titre de conséquence, l'école doit prévoir un suivi sous forme d'une rencontre de réintégration et d'un plan visant à faciliter un retour positif à l'école.

Solutions de rechange à la suspension

Un certain nombre d'écoles mettent au point des programmes de suspension en milieu scolaire, ce qui allège le fardeau des familles, permet d'assurer la surveillance des élèves et de leur offrir des occasions de faire des activités d'apprentissage sans aide. Cette manière de procéder nécessite un espace réservé en retrait des autres élèves ainsi que la supervision d'un adulte tout au long de la journée. Généralement, les élèves qui sont en suspension à l'école n'ont pas accès à la cour d'école, au coin-repas ou à la cafétéria, ni à d'autres occasions d'avoir des rapports avec leurs camarades.

Plusieurs écoles secondaires de premier et de deuxième cycle en milieu urbain ont conclu des ententes de réciprocité avec des écoles des environs afin que les élèves suspendus puissent faire leur temps de suspension dans un contexte supervisé, dans une autre école ou dans un programme d'enseignement hors établissement offert à proximité. Les élèves n'ont pas accès à leurs camarades ni à des activités quotidiennes agréables, mais ils peuvent tout de même effectuer certains travaux scolaires dans une salle supervisée de l'école. Cette manière de procéder nécessite une coopération entre les écoles, une bonne communication au sujet des attentes que l'on a des élèves et du personnel, ainsi que la préparation de matériel d'apprentissage pour chaque élève. Les travaux sont souvent un mélange de travaux scolaires et de travaux de rédaction qui permettent aux élèves de réfléchir à leur comportement et d'élaborer des plans d'action pour améliorer leur comportement.

---

11. Adapté avec permission de Manitoba Education, Training and Youth. *Towards Inclusion—From Challenges to Possibilities: Planning for Behaviour*, Winnipeg (MB), Manitoba Education, Training and Youth, 2001, p. 6.18.

Un leadership collaboratif

> « Lorsque les parents, les enseignants, les élèves et d'autres se considèrent comme des partenaires de l'éducation, une communauté bienveillante se forme autour des élèves... » [Traduction]
>
> – Joyce L. Epstein et collab., *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (2e édition).

Leadership de la direction d'école

Dans le cadre de leur collaboration avec d'autres membres du personnel scolaire, les directions d'école peuvent créer un climat qui favorise le renforcement des comportements positifs. Leur participation et leur leadership sont essentiels à la réussite de l'initiative.

La direction d'école est essentiel à la réussite de toute initiative d'amélioration des systèmes en vigueur à l'échelle de l'école. Selon un article récent sur la défense des droits, publié dans le *Education Law Journal* :

> « ... la direction d'école est au centre d'un réseau organisationnel complexe. À l'intérieur de l'école, les ramifications de ce réseau s'étendent aux différents points de prestation des services. Certaines vont de l'école vers les familles et la communauté, de même que vers les organismes et groupes locaux et régionaux. D'autres relient l'école au district scolaire qui, à son tour, est relié au ministère de l'Éducation » (Smith 2007, p. 279).

Les directions d'école peuvent et doivent :

- reconnaître que le renforcement des comportements positifs est un but important pour l'amélioration de l'école;
- connaître les pratiques de renforcement des comportements positifs et les modifications apportées aux systèmes;
- participer aux réunions de l'équipe de base et à la formation connexe;
- donner l'exemple et mettre en œuvre les nouvelles pratiques de façon visible (p. ex., techniques de surveillance active) et appuyer les membres du personnel qui donnent l'exemple en adoptant les nouvelles pratiques;
- surveiller et complimenter activement et fréquemment les élèves qui répondent aux attentes comportementales;
- affecter des ressources pour soutenir le renforcement des comportements positifs.

La collaboration favorise l'uniformité

L'uniformité est un élément essentiel d'une méthode s'appliquant à l'échelle de l'école. Lorsque tous les adultes de la communauté scolaire réagissent de façon semblable, les élèves comprennent mieux la façon dont ils sont censés agir.

Si un élève se comporte de façon inappropriée, le premier adulte à constater ce comportement doit agir, et ce, peu importe qui est le titulaire de classe. Dans le même ordre d'idées, tout membre du personnel scolaire qui observe un comportement positif doit fournir un renforcement positif à l'élève pour ce comportement.

Lorsque l'école possède un plan établi pour assurer l'uniformité et la collaboration, tous les adultes de l'école sont plus disposés et plus en mesure d'assumer la responsabilité de tous les élèves. La prise de décision mutuelle pour résoudre les problèmes et élaborer des plans est une occasion pour tous les membres de la communauté scolaire de contribuer. Il en résulte un système de renforcement des comportements positifs plus efficace.

Témoignage d'une surveillante

CAFÉTÉRIA
Faire participer tout le personnel

Il y a deux ans, notre école secondaire de deuxième cycle mettait en œuvre une méthode de renforcement des comportements positifs qui a nécessité l'utilisation d'un système de suivi pour recueillir des données sur les comportements positifs et négatifs des élèves.

Comme je travaille dans la cafétéria, j'ai participé à cette initiative depuis le début. Dans la cafétéria, nous utilisons un ordinateur pour enregistrer les incidents. Avant cette initiative, l'école ne tenait pas de registre des incidents. Une fois que nous avons commencé à utiliser ce nouveau système de suivi, nous avions une meilleure idée de ce qui se passait.

Avoir ces données et parler du comportement ont aidé le personnel scolaire à gérer les incidents en matière de comportement de façon plus uniforme. Cela a également permis de dire aux élèves qu'en cas de mauvaise conduite, il y avait une procédure en place et des étapes à suivre. Les élèves signent un code de conduite afin de montrer qu'ils ont compris cela.

Cette méthode a réellement contribué à responsabiliser davantage notre communauté scolaire. Tout le monde contribue davantage à faire en sorte que le climat d'apprentissage soit positif. Je suis fière de faire partie du processus et d'être en mesure de constater une amélioration des comportements, notamment dans la cafétéria. Les élèves sont davantage conscients des conséquences de leur comportement et ils sont plus déterminés à faire de leur école un meilleur endroit pour tout le monde.

– Surveillante de la cafétéria, école secondaire de deuxième cycle en milieu urbain

Adopter une démarche coordonnée

Des relations positives entre les membres du personnel sont essentielles à la réussite de la mise en œuvre d'une méthode à l'échelle de l'école pour renforcer les comportements positifs. La recherche indique que les caractéristiques suivantes favorisent des relations positives entre les membres du personnel ainsi qu'une culture scolaire saine[12] :

- la collégialité
- l'expérimentation
- des attentes élevées
- la confiance
- un soutien tangible
- l'appréciation et la reconnaissance
- la bienveillance, la célébration et l'humour
- la participation à la prise de décision
- la protection de ce qui est important
- des traditions riches
- une communication honnête et ouverte.

Pour instaurer une démarche coordonnée, les écoles peuvent envisager de recourir aux stratégies suivantes :

- Reconnaître que chaque membre du personnel a quelque chose à offrir. Offrir aux membres du personnel des occasions d'exprimer leurs opinions et reconnaître les contributions de chacun.
- S'assurer que de nombreuses personnes partagent les fonctions de leadership. Reconnaître les signes de fatigue chez les membres de l'équipe et encourager d'autres personnes à se joindre à l'équipe.
- Créer un sentiment de sécurité et de confiance grâce à la transparence et au partage d'idées et de stratégies. Lorsqu'un membre de l'équipe se sent à l'aise de demander de l'aide pour surmonter des difficultés, d'autres membres de l'équipe peuvent mettre leur expérience à contribution.
- Fournir une formation sur place pour soutenir et motiver le personnel, ou demander à un ou plusieurs membres du personnel de participer à une séance et de dire aux autres ce qu'ils ont appris.

Renforcer les capacités du personnel

Michael Fullan (2005) décrit le renforcement des capacités comme étant le développement « d'une compétence collective — dispositions, aptitudes, connaissances, motivation et ressources — agissant de concert pour donner lieu à un changement positif » (p. 4). Le renforcement des capacités (p. ex., rapport et aptitudes de résolution de problèmes en groupe) est possible lorsque les directions d'école offrent aux enseignants des occasions de travailler ensemble.

12. Adapté avec permission de Jon Saphier et Matthew King. « Good Seeds Grow in Strong Cultures », *Educational Leadership*, vol. 42, nº 6, mars 1985, p. 67.

Le personnel doit s'entendre sur les comportements qui sont inappropriés et sur la façon de réagir lorsque ces comportements sont observés. Faire participer tous les membres du personnel à l'élaboration d'un plan d'action accroît le sentiment de prise en charge par le personnel et contribue à soutenir sa mise en œuvre et son maintien.

Équipes de soutien en milieu scolaire

Une fois qu'un système est mis en place à l'échelle de l'école, de petits groupes d'enseignants peuvent profiter de périodes prévues à leur horaire pour résoudre les problèmes avec chaque élève individuellement ou pour se consacrer à la gestion de classe. Étant donné que les enseignants doivent se sentir à l'aise de parler des défis auxquels ils font face, ils doivent avoir des occasions d'aiguiser leurs compétences grâce à la résolution de problèmes en groupe ou à l'enseignement mutuel.

Les directeurs d'école doivent s'assurer que les enseignants ont des occasions de passer du temps dans les salles de classe de leurs collègues afin d'observer le déroulement des cours et d'enseigner en équipe, et ensuite de réfléchir et de discuter des différentes pratiques qu'ils pourraient utiliser pour améliorer leurs méthodes de planification et d'enseignement.

Le mentorat

Des partenaires communautaires peuvent également agir comme mentor auprès d'élèves, de membres du personnel et de parents. Un certain nombre d'organismes communautaires comme les Grands Frères, Grandes Sœurs sélectionnent et jumellent des bénévoles formés avec des élèves.

Les enseignants et les directions d'école qui ont beaucoup d'expérience sont des modèles pour l'ensemble de la communauté scolaire. Ils peuvent avoir une grande influence sur les relations respectueuses et la gestion efficace à l'échelle de l'école. Offrir des occasions de mentorat aux nouveaux enseignants, de même qu'aux enseignants qui arrivent d'une autre école, aide ceux-ci à apprendre et à comprendre les stratégies et les outils utilisés par les autres membres du personnel. Offrir au mentor et au mentoré des occasions de visiter leurs classes respectives et de discuter de ce qu'ils observent favorise le partage des connaissances et renforce les capacités.

En outre, les enseignants qui ont enseigné dans d'autres écoles peuvent parler de leurs expériences positives avec leurs collègues.

Partenaires communautaires sur place

Une manière coordonnée d'offrir un réseau de soutien aux élèves à l'échelle de l'école donne de meilleurs résultats lorsque ce réseau est sur place et que plusieurs disciplines et plusieurs niveaux sont représentés. Une équipe de soutien sur place pourrait comprendre :

- des infirmières en santé publique et en psychiatrie;
- une diététiste;
- un travailleur social et un thérapeute en santé mentale;
- un travailleur auprès des jeunes et un agent de liaison avec la famille;
- un officier du service de police communautaire.

La présence d'un groupe d'adultes bienveillants à l'école à intervalles réguliers, selon un horaire fixé à l'avance (p. ex., plusieurs heures par semaine ou une demi-journée par mois) est une excellente occasion d'entretenir des relations positives, d'enseigner des habiletés sociales et la résolution de problèmes, de même que d'intervenir et d'apporter un appui au besoin. Lorsque ces types de soutien sont présents, les élèves ont davantage d'occasions d'acquérir des connaissances et des aptitudes qui les aideront à choisir des comportements sains, à faire de meilleurs choix de vie et à réagir aux changements et aux défis de la vie en faisant preuve de force morale et de maturité affective.

Cette démarche coordonnée où le mot d'ordre est « tous pour un », où les partenaires travaillent ensemble pour appuyer une école, une classe et un élève, contribuera à créer un climat stable et bienveillant pour l'apprentissage et l'enseignement.

Possibilités de perfectionnement professionnel

L'apprentissage et le comportement des élèves s'améliorent lorsque le personnel scolaire a accès à un perfectionnement professionnel efficace. Pour obtenir de l'information au sujet du matériel de perfectionnement professionnel, visitez le site Web du Programme d'amélioration du rendement scolaire en Alberta (PARSA) à l'adresse suivante : <http://education.alberta.ca/francais/admin/franco/parsa.aspx>.

Politiques et pratiques de l'école

Intégrer des méthodes de soutien du comportement positif dans les politiques et les pratiques de l'école est une façon de favoriser l'uniformité du renforcement chez les adultes de la communauté scolaire.

La *School Act* provinciale définit les attentes comportementales pour les élèves et précise les responsabilités des conseils scolaires, des directions d'école et des enseignants pour ce qui est d'offrir un milieu sécuritaire et bienveillant qui favorise et facilite le maintien d'un comportement respectueux et responsable.

Les autorités scolaires élaborent des politiques qui sont conformes à la *School Act* en ce qui concerne le comportement des élèves. Chaque école met au point des pratiques qui favoriseront un climat sécuritaire et bienveillant à l'intérieur de cette communauté scolaire. Pour s'avérer efficaces, les pratiques scolaires doivent être délibérées et faire l'objet d'un suivi et d'un examen périodiques. Les pratiques pourraient inclure la façon dont le personnel effectue certaines tâches comme la surveillance, le signalement des comportements problématiques (les renvois au bureau de la direction) et le renforcement du comportement positif. Les politiques pourraient également inclure des plans pour gérer certaines situations comme les bagarres entre élèves, les procédures de verrouillage ou les évacuations d'urgence.

Une équipe de l'école pourrait mettre au point un plan pour répondre à certains types de situations. Ce plan comporterait, entre autres, un protocole écrit qui serait communiqué une fois par an durant les rencontres du personnel et qui serait révisé et modifié au besoin. L'exemple suivant illustre comment le personnel scolaire pourrait mettre en pratique une politique relative à la gestion des bagarres entre élèves.

Protocole de gestion des bagarres

1. Évaluer la situation.
   - Est-ce qu'il y a un groupe qui les encourage? Disperser le groupe.
   - Est-ce que vous avez une bonne relation avec ces élèves? Si c'est le cas, ils seront plus susceptibles de coopérer avec vous.
   - Qui sont les élèves qui se bagarrent et combien sont-ils? Prendre en note les noms ainsi que toute caractéristique physique particulière.
   - Est-ce qu'ils ont des armes? Leur demander de rendre toute arme potentielle.

2. Appeler du renfort.

   Le travail d'équipe est très important dans cette situation; travailler deux par deux lorsque qu'il est nécessaire de mettre fin à une bagarre.
   - Avertir le bureau de la direction qu'une bagarre est en cours. Utiliser un téléphone cellulaire ou demander à un élève d'aller chercher de l'aide.
   - Dire à d'autres adultes où vous allez et où a lieu la bagarre.
   - Si deux adultes sont présents, travailler en équipe et se tenir à une distance de quatre à six mètres l'un de l'autre. Ceci permet de détourner l'attention et force les élèves qui se bagarrent à se préoccuper de plus d'un membre du personnel. Un membre du personnel peut donner des ordres alors que l'autre se concentre sur les indices visuels.

3. Disperser le groupe.
   - Interrompre la bagarre en appelant par leur nom les élèves qui sont dans le groupe. Ceci transmet le message que des adultes sont présents, permet de disperser le groupe et de distraire les élèves qui se bagarrent.
   - Si nécessaire, disperser le groupe en commençant à la périphérie et en se rapprochant progressivement de la bagarre. Assigner des tâches aux membres du groupe; p. ex., « Va chercher une autre enseignante. »
   - Une autre stratégie efficace pour disperser le groupe consiste à faire venir plusieurs membres du personnel scolaire sur les lieux. Certaines écoles ont un « appel à tous », demandant à tout le personnel scolaire de se rendre à l'endroit indiqué.

suite →

4. Désamorcer la situation.

- S'identifier en tant qu'enseignant. Faire du bruit en sifflant ou en criant « Arrêtez », « Calmez-vous » ou « Séparez-vous ».
- Agir comme un artisan de la paix, garder ses mains en l'air et s'approcher des élèves par devant. Rester hors de portée des coups.
- Mettre fin à tout échange de railleries. La provocation qui précède une bagarre comprend généralement des taquineries, des insultes, une bousculade et un regard fixe.
- S'occuper d'une personne à la fois. Confronter la personne la plus susceptible de réagir favorablement, soit l'élève que vous connaissez le mieux ou l'élève dont les blessures sont les plus importantes.
- Utiliser le nom de l'élève et lui demander (élève A) de se calmer et de s'éloigner. Offrir à l'élève un moyen de s'en sortir. Par exemple, « Tu ne veux certainement pas t'attirer plus de problèmes. Laisse le directeur s'occuper de lui (ou d'elle). »
- Répéter les demandes jusqu'à obtenir l'attention de l'élève.
- Donner des ordres bien précis, comme « Va au banc. », tout en pointant du doigt. Lorsque l'élève A s'est retiré de la bagarre, lui demander de se rendre à un endroit précis.
- Ne pas poser de questions; cela risque d'envenimer les sentiments négatifs.
- Garder l'autre élève (élève B) dans votre champ de vision périphérique; cet élève surveillera maintenant vos interactions avec l'élève A.
- Ayant retenu l'attention de l'élève A, lui accorder environ cinq secondes pour « sauver la face » et s'éloigner. Lui rappeler « Tu n'as pas besoin de cela. »
- S'occuper des autres élèves.
- Les isoler dans des pièces différentes.
- Si, à un moment ou un autre, les élèves décident de cesser de se battre et de partir, ne pas tenter de les retenir. Leur permettre de quitter les lieux et documenter l'incident en vue d'un suivi officiel.

suite →

Si les suggestions ci-dessus ne fonctionnent pas : 3/3

- Leur rappeler les règlements de l'école en ce qui concerne la bagarre. « La bagarre n'est pas permise dans cette école. »
- Si la bagarre continue, les informer sur-le-champ que la police sera appelée et leur rappeler les conséquences qui les attendent s'ils continuent à se battre en disant : « Cette bagarre vous vaudra une suspension à tous les deux ».

5. Résolution

- Une fois que les élèves sont calmes et maîtrisent leur colère, les aider à trouver une solution. La médiation peut s'avérer utile pour résoudre le problème.
- S'assurer que les conséquences établies par l'école pour punir la bagarre, p. ex., trois jours de suspension à l'école, incluent des étapes pour faire participer les élèves à la résolution du problème, effectuer une restitution et mettre au point des plans pour gérer les conflits d'une façon plus appropriée.

6. Bilan

- Être conscient de son propre état émotif après la gestion d'une bagarre. Si possible, faire un bilan avec un autre membre du personnel et s'accorder du temps pour récupérer.
- Faire un compte rendu oral à la classe ou aux camarades qui peuvent avoir été perturbés ou stressés par l'évènement.

Renforcement des pratiques scolaires

Nombreuses sont les écoles qui examinent la façon dont le personnel supervise, aborde et reconnaît le comportement positif des élèves. Par exemple, le tableau suivant montre comment une surveillance bien planifiée de la cour d'école appuie la méthode de renforcement des comportements positifs à l'échelle de l'école.

Surveillance de la cour d'école	
Surveiller de manière active	• Interagir avec le plus grand nombre d'élèves possible. • Balayer la cour d'école du regard de façon systématique (comme un sauveteur balaie une piscine du regard). • Se déplacer de façon systématique dans la cour d'école (p. ex., par blocs de dix minutes, effectuer un parcours en forme de huit).
Faire participer les élèves	Envisager de montrer divers jeux de plein air aux élèves. Rassembler du matériel de jeu dans des contenants de plastique et demander à chaque élève de remettre le matériel emprunté dans le bon contenant en vérifiant la liste qui figure sur le contenant.
Féliciter les élèves	Renforcer verbalement les élèves qui adoptent des comportements positifs. Distribuer des notes disant « Je t'ai vu coopérer », que les élèves peuvent montrer à leur titulaire de classe et à leurs parents.

Établir des liens avec d'autres initiatives de l'école

Recherchez des façons d'établir un lien entre le renforcement des comportements positifs et d'autres initiatives et méthodes offertes à l'école, comme la formation aux valeurs, les activités courantes touchant le climat à l'école ou les travaux des conseils d'école.

Consultez l'*Annexe B* pour prendre connaissance de la brève description de ces méthodes et philosophies, lesquelles peuvent s'ajouter aux mesures de renforcement des comportements positifs :

- Les relations bienveillantes
- Center for the 4th and 5th Rs
- Le cercle de courage
- Une communauté bienveillante
- Les atouts favorables au développement
- L'intelligence émotionnelle
- La recherche sur l'espoir
- Lions-Quest Canada/Thrive!
- L'intelligence morale
- Les communautés professionnelles d'apprenants
- La recherche sur la force morale
- L'initiative pour des écoles sécuritaires et bienveillantes
- La répartition par niveau de compétences : nouvelles stratégies et perspectives en faveur de l'enseignement d'aptitudes prosociales.
- Projet portant sur les vertus.

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Des décisions fondées sur les données

9

« La redevabilité tient compte de l'avenir. Être redevable, c'est plus que rendre des comptes. Être redevable, c'est se servir de l'information pour formuler des jugements sur la qualité, sur le degré de qualité recherché et, qui plus est, sur la façon d'apporter des changements qui amélioreront et enrichiront l'apprentissage des élèves, et ce, pour tous les enfants. » [Traduction]

– Lorna Earl. « Developing Indicators: The Call for Accountability ».

Une méthode de renforcement des comportements positifs à l'échelle de l'école repose sur des indices clairs, des données de référence et des objectifs mesurables. Des données objectives guident le personnel dans la détermination des secteurs à cibler, dans l'évaluation des résultats des efforts déployés et dans la façon d'améliorer la réussite.

Le personnel peut utiliser les données pour :

- préciser *quels* comportements problématiques surviennent et avec *qui;*
- préciser *où* les comportements problématiques se produisent;
- préciser *quand* les comportements problématiques se produisent;
- prévenir les problèmes;
- établir des horaires de surveillance;
- formuler des règlements réalistes, raisonnables et pratiques;
- choisir des renforcements positifs et des conséquences négatives;
- planifier des modifications de l'environnement en établissant des limites physiques en ce qui a trait au comportement;
- fixer des priorités (régler immédiatement les comportements problématiques ou dangereux les plus importants);
- fixer des objectifs de modification des comportements s'appliquant à l'échelle de l'école.

Évaluation initiale

La majorité des écoles commencent par recueillir de l'information au sujet du climat actuel et des forces et besoins de l'école en matière de comportement. Les méthodes de collecte de données utilisées incluent notamment :

- les évaluations à l'échelle de l'école;
- les sondages;
- l'analyse des données existantes, par exemple, les registres de renvoi au bureau de la direction, les taux de suspension et les registres des présences;
- des discussions structurées ou des séances de remue-méninges avec le personnel, les élèves et les parents.

Les écoles doivent utiliser au moins trois différentes méthodes de collecte de données et faire appel à un processus qui fournira de l'information sur la perspective de tous les membres de la communauté scolaire : directions d'école, enseignants, personnel de soutien, élèves et parents.

Évaluations à l'échelle de l'école

Comme point de départ, l'équipe de base ou tous les adultes de l'école peuvent remplir un questionnaire d'évaluation de la culture, qui est administré à l'échelle de l'école afin de déterminer dans quelle mesure celle-ci prend en compte les éléments clés d'une méthode de renforcement des comportements positifs.

Par exemple :

1. Nous avons défini un petit nombre (p. ex., de 3 à 5) d'attentes et de comportements connexes à l'échelle de l'école, qui sont énoncés de manière positive et claire.
2. Nous enseignons de façon directe les comportements attendus des élèves.
3. Le nombre d'élèves dans les couloirs est approprié.
4. L'environnement physique a été modifié de manière à restreindre le nombre de zones non supervisées, les déplacements problématiques dans l'école, ainsi que l'accès à l'enceinte de l'école et la sortie de cette dernière.
5. Le personnel supervise activement les élèves lorsqu'ils sont à l'extérieur de la classe.
6. Le personnel renforce les comportements positifs de manière régulière et systématique.
7. Nous avons clairement défini ce qu'est un comportement problématique.
8. Nous avons clairement défini les conséquences associées à un comportement problématique.
9. Il y a des distinctions claires entre les comportements problématiques résolus en classe ou par renvoi au bureau de la direction.
10. Nous avons mis sur pied une équipe pour planifier un système de renforcement du comportement et résoudre les problèmes dans ce domaine.

11. Le personnel a régulièrement des occasions de perfectionner et d'améliorer ses aptitudes à la surveillance.
12. Les directions d'école sont des participants actifs de l'équipe de renforcement des comportements positifs.
13. Le personnel reçoit régulièrement de la rétroaction au sujet des tendances observées à l'école en matière de comportement.
14. Nous avons des procédures pour renseigner les parents au sujet des attentes de l'école en matière de comportement.
15. L'équipe de renforcement des comportements positifs à l'échelle de l'école a un plan d'action et les ressources pour le mettre en œuvre.
16. Tout le personnel participe directement aux interventions à l'échelle de l'école.
17. Nous avons des procédures pour renseigner les parents au sujet des comportements positifs et problématiques.

L'outil 7, ***Évaluation à l'échelle de l'école***, à l'annexe A, est un exemple d'un modèle pour recueillir de l'information au sujet des forces et besoins actuels de l'école.

Sondages

Les sondages réalisés auprès du personnel, des élèves et des parents peuvent notamment fournir :

- un aperçu de ce qui se passe à l'école (la culture scolaire actuelle);
- des données de référence précises qui serviront à mesurer les effets des interventions futures.

Certaines écoles élaborent leur propre sondage alors que d'autres en utilisent un qui a déjà été publié. **Les outils 8A, 8B** et **8C**, à l'annexe A, sont des exemples de sondages à utiliser avec les élèves.

Les questions ouvertes du sondage permettent au personnel et aux élèves de nommer les comportements problématiques particuliers qu'ils voient dans leur école, de même que les espaces de l'école où se produisent les problèmes et les moments de la journée où le personnel doit être particulièrement vigilant. Cette information peut servir à formuler des questions plus élaborées pour la collecte de données.

L'outil 9, ***Sondage sur la prédiction des comportements problématiques***, à l'annexe A, est un exemple de modèle pour la collecte de données auprès du personnel scolaire.

Analyse et utilisation des données

Les écoles peuvent analyser l'information recueillie à l'étape de l'évaluation initiale afin de déterminer sur quoi ils doivent se concentrer. Certaines écoles peuvent constater qu'elles n'ont pas de problème et, par conséquent, elles peuvent s'appliquer à renforcer davantage leur culture scolaire. À mesure que les écoles mettent leurs plans en œuvre, elles continueront à utiliser des systèmes de collecte de données pour mesurer les progrès réalisés au fil du temps.

Données relatives aux renvois au bureau de la direction

Les données relatives aux renvois au bureau de la direction sont utiles pour déterminer ce qui suit :

- le profil des élèves en ce qui concerne la discipline;
- les effets des interventions dans la classe et à l'échelle de l'école;
- les besoins en matière de formation du personnel.

Dans de nombreuses écoles, les renvois au bureau de la direction pour manque à la discipline constituent la principale méthode de suivi des comportements perturbateurs. Les renvois au bureau de la direction sont un indice, non seulement du comportement d'un élève, mais également de l'uniformité et de la qualité du système disciplinaire de l'école. Ils aident les directions d'école à documenter si des résultats positifs découlent des interventions au fil du temps.

Mises en garde[13]

Il faut faire preuve de prudence lors de l'utilisation des renvois au bureau de la direction comme source d'information sur le comportement, notamment lors de la comparaison avec une autre école. Il faut garder à l'esprit que :

- chaque école définit ses propres procédures de renvoi au bureau de la direction et les applique différemment. Un taux élevé de renvois ne signifie pas nécessairement que les élèves d'une école ont un comportement plus négatif que ceux d'une autre école où les renvois sont moins nombreux;
- le même élève peut provoquer différentes réactions chez différents enseignants;
- les relations variables entre enseignants et directions d'école peuvent être la raison du nombre plus élevé de renvois dans une école par rapport à une autre.

Utilisation efficace des données[13]

Les données sur les renvois au bureau de la direction pour cause de discipline peuvent fournir de l'information utile au sujet du rendement de chaque élève ainsi qu'au sujet des problèmes observés dans une classe donnée ou à l'échelle de l'école. Cependant, les données ne sont utiles que :

- si tout le personnel scolaire comprend dans quel but elles sont recueillies;

13. Adapté avec permission de Jeff Sprague et Annemieke Golly. *Best Behavior: Building Positive Behavior Support in Schools*, Longmont (CO), Sopris West, 2005, p. 94.

- s'il existe un système efficace et efficient pour recueillir, gérer et communiquer ces données.

L'outil 6, *Formulaire de renvoi au bureau de la direction*, à l'annexe A, est un exemple de modèle utilisé pour recueillir et organiser les données relatives aux renvois au bureau de la direction.

De nombreuses écoles utilisent avec succès les données relatives aux renvois lors de la prise de décision. Elles ont recours à des cycles réguliers de collecte et de communication des données, par exemple :

- en enregistrant les renvois chaque jour;
- en transmettant les résultats au personnel une fois par mois;
- en créant un profil de l'école, une fois par an, pour résumer les données.

Il est important d'assurer l'efficacité du système de collecte de données et d'en contrôler et limiter le coût, en termes d'effort, de temps et d'argent.

Types de données[14]

Les écoles peuvent recueillir les types de données suivants sur les renvois au bureau de la direction :

- nombre total de renvois au bureau de la direction pour manque à la discipline;
- nombre de renvois par élève inscrit à l'école;
- nombre moyen de renvois par jour d'école ou par mois;
- origine des renvois (p. ex., zones communes ou salles de classe);
- pourcentage d'élèves n'ayant qu'un ou aucun renvoi;
- pourcentage d'élèves ayant deux à six renvois;
- pourcentage d'élèves ayant au moins sept renvois.

Analyse des données[14]

Voici quelques directives pour analyser les données relatives aux renvois au bureau de la direction.

- Un taux élevé de renvois par année et par élève indique qu'il est nécessaire d'apporter des améliorations à l'échelle de l'école.
- Un nombre élevé de renvois provenant d'un endroit particulier de l'école indique qu'il est nécessaire d'apporter des améliorations à cet endroit.
- Il faut améliorer la gestion de classe quand :
  - un plus grand nombre de renvois provient de toutes les classes;
  - certaines classes ont davantage de renvois.

14. Adapté avec permission de Jeff Sprague et Annemieke Golly. *Best Behavior: Building Positive Behavior Support in Schools*, Longmont (CO), Sopris West, 2005, p. 95-96.

- Une amélioration au niveau de l'élève est nécessaire quand :
  - une proportion élevée d'élèves a de deux à six renvois;
  - certains élèves ont reçu plus de six renvois;
  - un grand nombre d'élèves font l'objet d'une suspension et d'une expulsion.

Évaluation de l'efficacité des renvois au bureau de la direction[14]

Les écoles pourraient se poser les questions suivantes pour évaluer l'efficacité de leur pratique de renvoi au bureau de la direction.

- Comment l'école utilise-t-elle les données relatives aux renvois pour manque à la discipline?
- L'utilisation des renvois dans les décisions de l'école en matière de discipline est-elle une source de préoccupation?
- À quelle fréquence la direction fournit-il de l'information au sujet de la discipline?
- De quelle façon devons-nous améliorer le système actuel de renvoi au bureau de la direction pour manque à la discipline?

Témoignage d'un directeur d'école

Utiliser les données pour prendre des décisions

Nous en sommes à notre quatrième année d'utilisation du renforcement des comportements prosociaux. Il s'agit en fait d'un point récurrent de l'ordre du jour de nos réunions mensuelles du personnel. Les graphiques permettent de déterminer quels élèves ont eu plusieurs incidents, le type de difficulté (p. ex., proférer des injures, altercations physiques, jeux rudes, etc.) et à quels endroits de l'école ces comportements sont le plus fréquemment observés. Nous utilisons des données précises pour cerner le problème au lieu de nous fier aux opinions des autres sur ce que le problème pourrait être. Ceci nous aide à utiliser nos énergies de manière efficace et favorise une compréhension commune du comportement que nous souhaitons obtenir.

Durant les réunions du personnel, nous discutons et partageons nos idées sur la façon de traiter certains comportements problématiques et de renforcer certains comportements positifs. Nous examinons les progrès réalisés chaque mois et nous sommes toujours disposés à réexaminer le problème et à essayer quelque chose de nouveau lorsqu'une méthode ne fonctionne pas.

Nous effectuons des sondages sur divers sujets tout au long de l'année afin de sensibiliser les parents et de recueillir leurs commentaires. Par exemple, nous cherchons à obtenir de l'information au sujet de la maîtrise de soi en posant la question suivante aux parents : « De quelle façon votre enfant utilise-t-il cette aptitude à la maison? » Nous pouvons utiliser cette information pour planifier les leçons et les occasions d'exercer la maîtrise de soi à l'école.

– Directeur, école secondaire de premier cycle

14. Adapté avec permission de Jeff Sprague et Annemieke Golly. *Best Behavior: Building Positive Behavior Support in Schools*, Longmont (CO), Sopris West, 2005, p. 95-96.

Évaluation continue et suivi

Le développement, la prise de décision et l'évaluation d'une initiative de renforcement des comportements positifs reposent sur une évaluation délibérée et réfléchie. Une initiative réussie génère des résultats positifs, et les écoles ont besoin de preuves fiables que les nouvelles actions qu'elles entreprennent font réellement une différence positive.

Les écoles peuvent recueillir des données au sujet :

- des types de comportement;
- du contexte et de l'endroit où le comportement a lieu;
- du moment où le comportement a lieu.

Les écoles peuvent également recueillir des données au sujet des types d'interventions utilisés dans le cadre d'une méthode de renforcement des comportements positifs. Ces données fournissent de l'information au sujet de l'efficacité des interventions et aident à déterminer lesquelles réussissent le mieux.

Si les écoles recueillent et communiquent les données périodiquement, les plans d'action peuvent être modifiés afin de soutenir les interventions de manière optimale. Certaines écoles se réservent de 10 à 15 minutes à chaque réunion du personnel pour discuter du système de gestion du comportement à l'échelle de l'école.

Simplifier le processus de collecte de données

Pour que la collecte de données soit une tâche constructive et faisable :

- Se concentrer sur quelques résultats clés. Limiter le nombre de mesures et recueillir des données précises sur des comportements qui comptent vraiment. Bien effectuer un petit nombre de choses; des objectifs précis et mesurables donnent les meilleurs résultats.
- Mettre au point des méthodes de collecte de données qui sont simples et faciles à utiliser.
- Résumer les données et les communiquer à la communauté scolaire. Documenter, afficher et célébrer les objectifs atteints. Songer à utiliser des diagrammes à barres afin de montrer les progrès réalisés et de communiquer ces progrès en les affichant dans la salle du personnel, sur les babillards des couloirs ou dans le bulletin d'information de l'école.

Mettre au point un plan de collecte de données

Mettre au point un plan de collecte de données permet de s'assurer que les données seront précises et qu'elles donneront une image claire des types de comportements observés. Dans la mesure du possible, intégrer le système de collecte de données dans les pratiques actuelles de l'école. Par exemple, de nombreuses écoles recueillent déjà des données au sujet des retards et de l'absentéisme et peuvent élargir ce système afin d'inclure les renvois au bureau de la direction pour manque à la discipline, les incidents de vandalisme ou les résultats des sondages de satisfaction de l'école.

Voici un exemple d'un plan d'évaluation conçu pour recueillir et analyser les données qui serviront à la mise au point d'un plan d'action futur.

Objectif de l'évaluation	Stratégie d'évaluation	Échéancier	
Définir des objectifs de comportements positifs.	*Évaluation de référence.* Sonder les élèves, le personnel et les parents au sujet des points forts, des points faibles et des recommandations pour aborder les comportements positifs à l'école.	30 sept.	Distribuer le sondage de référence
		1er oct.	Calculer les résultats du sondage
		15 oct.	Communiquer les résultats
Évaluer les plans et les activités de mise en œuvre actuels.	*Évaluation du processus.* Mettre au point une liste de contrôle des éléments du programme qui sont visibles à l'échelle de l'école. Ensuite, évaluer les activités de mise en œuvre actuelles au moyen d'entrevues et d'observations.	1er nov.	Concevoir la liste de contrôle
		Du 7 au 21 nov.	Observer ce qui se passe dans les couloirs, les classes ou réaliser une entrevue avec les enseignants
		1er déc.	Communiquer les résultats
Évaluer l'efficacité du plan et des activités.	*Évaluation des résultats.* Classer les objectifs par ordre de priorité et choisir les mesures d'évaluation appropriées. Par exemple : • Utiliser un sondage sur le climat à l'école pour évaluer comment les élèves perçoivent les forces et les besoins de l'école. • Analyser les dossiers de discipline afin de repérer les occurrences de comportements négatifs. • Examiner le registre des présences afin d'évaluer la corrélation entre le climat à l'école et les présences.	15 fév.	Choisir des mesures d'évaluation en fonction des objectifs
		1er mars	Distribuer un sondage sur le climat à l'école aux élèves, au personnel et aux parents
		15 mars	Calculer les résultats du sondage
		1er avril	Analyser les dossiers de discipline et les registres de présences
		21 avril	Communiquer les résultats
Utiliser les résultats de l'évaluation pour améliorer la planification et la mise en œuvre pour la prochaine année scolaire.	*Recherche-action.* Proposer des améliorations en matière de planification et de mise en œuvre en fonction des résultats de l'évaluation des besoins, de l'évaluation du processus et de l'évaluation des résultats.	1er mai	Communiquer les résultats et proposer à la communauté scolaire des mises au point à apporter au programme

Perpétuer le cycle

Le suivi et l'évaluation sont des processus continus. Il faut continuellement :

- demander, « Comment nous débrouillons-nous? »;
- comparer les mesures antérieures des données sur le comportement aux mesures actuelles;
- modifier ou éliminer ce qui ne fonctionne pas;
- célébrer et communiquer les réussites.

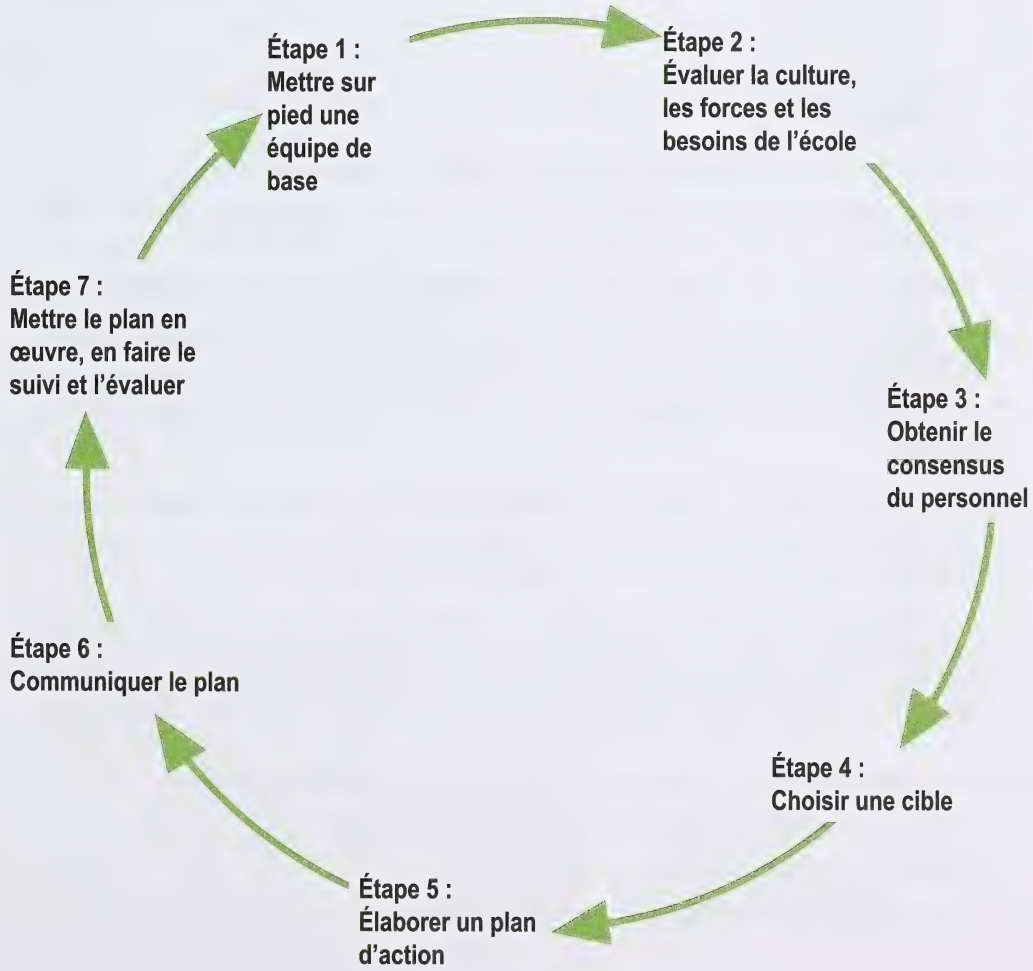
[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Un plan d'action pour favoriser le changement à l'école

10

> « Ce sont les petits gestes posés aux endroits stratégiques qui permettent de réaliser des changements. » [Traduction]
>
> – Cile Chavez, auteur et formateur.

La façon la plus efficace d'effectuer des changements est d'utiliser une méthode flexible, avec des étapes qui se chevauchent et qui sont interreliées de manière à favoriser l'amélioration continue. L'exemple de processus suivant décrit les étapes que beaucoup d'écoles suivent pour élaborer, mettre en œuvre et contrôler une méthode de renforcement des comportements positifs à l'échelle de l'école.



Étape 1 : Mettre sur pied une équipe de base

Un système de renforcement des comportements positifs nécessite une équipe de base composée d'un personnel dévoué qui est prêt à :

- coordonner la collecte de données (évaluation initiale et évaluation continue des besoins);
- utiliser ces données pour prendre des décisions au sujet d'interventions précises (p. ex., règlements de l'école, enseignement des habiletés sociales);
- élaborer un plan d'action pour la mise en œuvre de mesures de renforcement des comportements positifs;
- utiliser les données sur les élèves et le personnel pour améliorer et évaluer leurs efforts.

Les membres de l'équipe doivent posséder des aptitudes au leadership et être respectés par leurs collègues. Ils doivent également avoir des compétences en communication, en promotion du travail d'équipe et en résolution des problèmes en groupe.

Les membres de l'équipe peuvent être :

- une direction d'école;
- des enseignants de différents niveaux ou de différents départements;
- du personnel ayant des connaissances générales et des connaissances spécialisées en éducation;
- du personnel ayant des connaissances spécialisées en matière de comportement;
- du personnel de soutien comme les secrétaires, les surveillants de la cafétéria, les gardiens, les chauffeurs d'autobus et les aides-enseignants;
- un membre du conseil d'école;
- un élève.

L'équipe de base aura besoin du soutien et des ressources requises pour se réunir périodiquement sur une période de deux à trois ans. Des changements se produiront si le personnel scolaire participe à ce processus pendant au moins 36 mois.

Certaines écoles trouvent que les réunions d'une demi-journée ou d'une journée entière sont les plus productives et séparent souvent ces réunions plus longues d'un intervalle d'au moins un mois. Ceci laisse du temps pour effectuer la planification initiale de même que pour élaborer et utiliser différentes stratégies.

L'équipe de base doit aider le personnel et les parents à comprendre comment :

- concevoir et adopter des systèmes de renforcement positif;
- prendre des décisions fondées sur les données;
- adopter des stratégies de gestion de classe efficaces;

- adapter l'enseignement de manière à accroître les comportements positifs en utilisant l'enseignement différencié;
- effectuer des évaluations fonctionnelles du comportement et élaborer des plans de renforcement des comportements positifs.

Étape 2 : Évaluer la culture, les forces et les besoins de l'école

Avant la mise en place d'un système de renforcement des comportements positifs à l'échelle de l'école, il est important d'évaluer systématiquement les forces et les besoins de l'école, ainsi que sa culture (c'est-à-dire l'ensemble sous-jacent de croyances, de valeurs, de traditions et de normes qui a évolué et qui détermine la façon dont les personnes pensent et agissent). La culture scolaire comprend la façon dont les enseignants et les autres membres du personnel collaborent.

L'outil 7, ***Évaluation à l'échelle de l'école***, et **l'outil 8,** ***Promotion d'une école bienveillante et sécuritaire : ce que disent les élèves***, à l'annexe A, peuvent être utiles pour évaluer la culture de l'école et déterminer ses forces et ses besoins.

Une évaluation complète de l'école porte généralement sur deux ou trois sources de données. Par exemple :

- des sondages réalisés auprès du personnel, des élèves et des parents;
- l'observation des enseignants et la discussion;
- des séances animées avec le personnel;
- des données déjà disponibles (par exemple, les renvois au bureau de la direction, les registres des présences, les taux de suspension et d'expulsion).

Étape 3 : Obtenir le consensus du personnel

Étant donné que la réussite de la méthode fondée sur le renforcement des comportements positifs dépend de la participation active des membres de la communauté scolaire, la majorité du personnel doit appuyer cette initiative. Tous les membres du personnel joueront un rôle prépondérant. La documentation suggère qu'un système efficace de renforcement des comportements prosociaux à l'échelle de l'école nécessite qu'au moins 80 pour cent du personnel scolaire reconnaisse l'existence des comportements problématiques et s'engage à participer de façon soutenue à long terme.

Témoignage d'une directrice d'école

Communauté professionnelle d'apprenants

Lorsque notre école a commencé à développer une méthode de renforcement des comportements prosociaux, nous avons pris conscience de l'importance du personnel de soutien. Tous les enseignants et les aides-enseignants qui sont membres du personnel ont l'occasion de fournir des suggestions au comité sur le renforcement du comportement. Nous utilisons un processus coopératif de prise de décisions qui fait appel à l'analyse des données sur les comportements positifs et les comportements inappropriés.

Au début, il y avait un certain scepticisme. Le personnel croyait que l'administration du processus serait trop lourde. Cependant, grâce au travail de notre communauté professionnelle d'apprenants, y compris des présentations faites par des experts régionaux en comportement dans le cadre de séances de perfectionnement professionnel, l'engagement du personnel par rapport à cette méthode s'est raffermi. Nous avons préparé des graphiques à l'aide des données pour illustrer les résultats de cette méthode afin que les parents comprennent mieux jusqu'à quel point elle était efficace.

Nous avons également travaillé avec les élèves afin de créer un acronyme pour les aider à se souvenir des attentes comportementales. La devise de l'école est devenue « Be a STAR! (Soit une étoile!) » et les lettres de l'acronyme STAR voulaient dire « Stop, Think, Act Right! (Arrête, réfléchis et fais le bon choix!) ».

Nous estimons que le maintien de l'engagement du personnel à l'aide de séances de perfectionnement professionnel et l'utilisation d'un système de renforcement des comportements prosociaux aident nos élèves à développer une intelligence morale forte et à mettre leurs croyances en pratique de façons positives.

– Directrice, école secondaire de premier et de deuxième cycle en milieu rural

Étape 4 : Choisir une cible

Étant donné que le temps dont dispose le personnel est limité, les écoles doivent se concentrer sur les objectifs et les stratégies connexes que les données ont clairement mis en lumière et qui ont reçu l'appui de tout le personnel. Les résultats du sondage de l'école et des autres mesures de l'évaluation initiale seront utiles pour choisir une cible. Un point de départ clair consiste à se concentrer sur quelques idées principales et à les transposer en objectifs mesurables.

L'équipe de base peut appuyer la cible en proposant :

- des idées sur la façon de déterminer les objectifs (par exemple, partager de l'information au sujet des pratiques exemplaires);
- de l'information qui confirme dans quelle mesure l'école effectue les changements nécessaires.

Le témoignage suivant décrit comment une école a choisi de se concentrer sur la prévention de l'intimidation.

Témoignage d'un directeur d'école

Cap sur la prévention de l'intimidation

L'intimidation était un problème majeur à notre école. Le conseil scolaire a pris les devants en mettant en place un programme de prévention de l'intimidation. Nous avons organisé une séance d'information en soirée afin de présenter aux parents et aux élèves l'idée de recourir à un processus de renforcement des comportements prosociaux pour mettre un frein à l'intimidation.

Nous avons utilisé [une] technique pour résumer le comportement proactif qui permettrait d'empêcher l'intimidation.

Un groupe de camarades de 6e année composé de 12 volontaires, surtout des filles, prend les devants en matière de prévention de l'intimidation et adopte une attitude positive à l'école. Également, le programme de patrouille scolaire fournit des modèles de comportement et des conseils aux élèves en créant des sketches sur la façon de gérer l'intimidation et en les présentant dans le cadre des assemblées scolaires.

– Directeur, école secondaire de premier cycle

Pour de plus amples renseignements au sujet de la prévention de l'intimidation, consulter le chapitre 9 du document intitulé : *Au cœur de la question : l'éducation civique et la formation aux valeurs*, à <http://education.alberta.ca/francais/admin/franco/edcivique.aspx>.

Cibler le comportement pendant la récréation

Beaucoup d'écoles élémentaires constatent que le comportement pendant la récréation est un sujet de préoccupation. Il existe certaines mesures qu'une école peut prendre pour améliorer le comportement pendant la récréation.

- Revoir les directives pour la récréation et en élaborer de nouvelles.
- Mettre au point et partager des activités d'apprentissage connexes que les titulaires de classe peuvent utiliser.
- Encourager les enseignants à revoir les attentes comportementales pendant la récréation avec les élèves une fois par mois.
- Établir un processus à l'échelle de l'école pour renforcer les comportements positifs pendant la récréation et apaiser les préoccupations relatives au comportement.
- Examiner les données mensuelles sur les comportements dans la cour d'école.
- Mener un sondage de satisfaction auprès du personnel et des élèves au début de l'intervention et à d'autres moments au cours du processus.

Voici plusieurs suggestions d'activités liées à un comportement approprié pendant la récréation :

- examen et discussion d'une carte descriptive de la cour d'école;
- marche autour de la cour d'école avec le titulaire de classe et discussion des endroits où il est sécuritaire (ou non) de jouer;
- marche jusqu'aux limites de la cour d'école;
- observation d'une démonstration des attentes comportementales en action;
- rotation dans les aires de jeux et d'équipement afin d'apprendre les attentes comportementales pour chacune et de s'exercer à les exécuter;
- discussion des attentes comportementales dans la cour d'école et révision de scénarios hypothétiques;
- visionnement d'une vidéo de jeux pendant une récréation et reconnaissance des comportements positifs ou problématiques;
- reconnaissance que le personnel scolaire surveillera et renforcera les comportements positifs pendant la récréation.

Étape 5 : Élaborer un plan d'action

Au lieu de se contenter d'adopter les plans disponibles, la plupart des écoles trouvent plus utile d'évaluer les besoins et d'utiliser ensuite l'information recueillie pour élaborer un plan complet et sur mesure qui cible les comportements que le personnel a jugés comme étant prioritaires.

Les plans d'action précisent les tâches, les délais et les personnes responsables du renforcement et du maintien des éléments essentiels. Ces éléments pourraient notamment inclure :

- la définition des attentes comportementales;
- l'enseignement de comportements précis;
- la reconnaissance des comportements positifs;
- l'établissement de conséquences négatives;
- le suivi des schémas de comportements;
- la modification de l'aménagement des lieux;
- les différentes façons de surveiller.

L'outil 10, *Plan d'action pour améliorer la culture scolaire*, de l'annexe A, est un exemple de plan d'action.

Établir des objectifs

La majorité des écoles utilisent l'information obtenue durant le processus d'évaluation pour établir trois ou quatre objectifs mesurables qui peuvent être atteints au cours d'une année scolaire. (Les objectifs sont des énoncés généraux qui décrivent la conduite et les comportements appropriés.)

Les objectifs doivent :

- être utiles immédiatement;
- permettre l'acquisition d'autres aptitudes connexes, plus importantes ou plus complexes;
- aider les élèves à devenir plus autonomes et à adopter des comportements plus socialement acceptables.

Par exemple, une école pourrait choisir un ou plusieurs des objectifs suivants.

- Le niveau de bruit dans les couloirs sera réduit de cinq décibels.
- La fréquence de l'arrivée « à l'heure » en classe augmentera de 50 pour cent.
- Il y aura davantage de journées sans accidents dans la cour d'école.
- Il y aura davantage de journées où les superviseurs et les élèves n'entendront que du langage respectueux dans les couloirs.
- Les élèves termineront 95 pour cent de leurs devoirs.

L'équipe de base pourrait formuler des descriptions plus détaillées des changements attendus et de la façon de les reconnaître afin d'aider le personnel scolaire à communiquer les attentes ainsi qu'à enseigner, reconnaître et renforcer les comportements souhaités.

Les objectifs sont des énoncés plus concis utilisés pour décrire les comportements ciblés à l'échelle de l'école. Un objectif bien formulé précise ce que les élèves doivent faire et la façon dont leur performance sera mesurée. Un objectif bien formulé s'accompagne également de points de contrôle, c'est-à-dire d'étapes intermédiaires entre l'état actuel des choses déterminé à l'aide de l'évaluation de l'école et l'objectif ultime. Ces objectifs à court terme s'inscrivent dans une séquence logique et développementale de maîtrise des éléments de base.

Les énoncés suivants sont des exemples d'objectifs spécifiques et mesurables à l'échelle de l'école.

- Nous instaurerons une surveillance active dans les couloirs entre les cours; le nombre d'élèves arrivant à l'heure à leurs cours doublera d'ici le 15 mars.
- Nous utiliserons la surveillance active pour augmenter les comportements positifs; le nombre de renvois au bureau de la direction pendant la récréation du matin et celle de l'après-midi diminuera de 25 pour cent d'ici le 15 mars.

Établir des objectifs mesurables dès le début aidera le personnel à recueillir des données plus précises. Lors de la définition d'objectifs et de buts, envisagez l'utilisation de l'acronyme anglais SMART qui facilite l'établissement des objectifs en fonction des attributs suivants :

Spécifique
Mesurable
Atteignable
Réaliste
Temps limité.

Certaines écoles appuient les règlements et attentes comportementales à l'échelle de l'école à l'aide de devises formulées dans un langage facile à comprendre et à se rappeler pour les élèves. Par exemple :

- Respecte-toi, respecte les autres et respecte la propriété
- Savoir être, savoir apprendre
- À notre école, c'est la paix qui règne.

Étape 6 : Communiquer le plan

Tous les élèves doivent connaître et comprendre les objectifs de l'école en matière de comportement pour l'année scolaire. La communication du plan est essentielle à la compréhension des élèves, des parents et du personnel. Afficher à divers endroits de l'école des attentes comportementales énoncées clairement dans un langage à la portée des élèves aidera les enseignants et les autres adultes à surveiller les comportements positifs. Ces affiches sont également des aide-mémoire utiles pour les élèves et le personnel.

Établir un plan

Une école a mis au point le plan suivant pour communiquer ce que le personnel ferait pour renforcer le comportement positif sur une période de quelques mois.

En tant que membres du personnel, nous sommes d'accord pour effectuer les démarches suivantes :

Maintenant
• Être dans le couloir cinq minutes avant le cours afin d'accueillir chaque élève qui entre dans la classe. • Chaque semaine, apprendre le nom de cinq élèves que vous ne connaissez pas. • Arrêter à des endroits que vous ne visitez pas normalement lorsque vous êtes chargé de surveiller le couloir. • Inclure dans les annonces matinales une citation qui suscite l'inspiration.
Pendant les prochains mois
• Utiliser des tableaux d'affichage mobiles pour afficher des photos et des légendes qui décrivent des comportements positifs à l'école. • Chaque semaine, faire trois appels pour parler à des parents et leur faire des commentaires positifs au sujet de leur enfant. • Modifier l'horaire de surveillance afin d'affecter plus de personnel à la cafétéria et au gymnase. • Continuer à faire des commentaires positifs aux élèves dans différents contextes sociaux de l'école.
Dans le futur
• Faire participer le plus grand nombre possible d'élèves au club de leadership. • Publier les critères d'attribution de récompenses de fin d'année dans le bulletin d'information de l'école. • Augmenter la disponibilité du personnel le matin pour parler aux élèves ou aux parents avant le début des cours.

Mise au point d'outils

Les écoles peuvent utiliser un certain nombre de méthodes différentes pour communiquer les attentes comportementales. Par exemple :

- poser des affiches dans toute l'école;
- organiser des réunions où l'on fait la démonstration de divers comportements et où l'on apprend à les reconnaître;
- faire des annonces à l'aide du système de diffusion publique;
- partager de l'information par l'entremise du bulletin d'information de l'école et du conseil d'école;
- afficher de l'information sur le site Web de l'école.

Une école a rédigé la charte suivante et l'a présentée aux parents, leur en envoyant une copie accompagnée d'une lettre et d'un questionnaire.

Charte du projet Respect
Notre école est une communauté d'apprenants. Nous sommes tous là pour apprendre, nous épanouir et devenir de bons citoyens.

À notre l'école :

- nous nous respectons nous-mêmes;
- nous respectons les autres;
- nous respectons la propriété.

Principes directeurs
Le projet Respect vise à favoriser un climat de coopération, de respect, de sécurité et d'excellence scolaire à l'école A. Le projet Respect repose sur cinq principes directeurs. Nous croyons que ces principes favoriseront un climat d'apprentissage positif pour tous les élèves.

Ces principes directeurs sont les suivants :

1. Des attentes claires en ce qui concerne le comportement des élèves.
2. Des stratégies claires et uniformes pour :
   - enseigner les comportements appropriés;
   - encourager les comportements appropriés;
   - décourager les comportements inappropriés.
3. Un système de renforcement et des interventions individuelles chez les élèves ayant des besoins exceptionnels en matière d'apprentissage ou de comportement.
4. Des méthodes claires pour évaluer et réviser le projet Respect.
5. Une communication claire et uniforme avec les élèves et les parents au sujet des caractéristiques et de la philosophie du plan en matière de comportement.

Exemple d'une lettre destinée aux parents

Chers parents,

L'école A a toujours été fière d'être une école sécuritaire et bienveillante où règne un grand respect entre les membres du personnel et les élèves. Au cours des dernières années, la population scolaire a doublé. Nous, les membres du personnel, avons ressenti le besoin d'agir de manière préventive et de mettre en place un plan en matière de comportement, qui tienne compte de notre croissance.

Depuis septembre, le personnel scolaire, avec l'aide de l'université A, travaille à élaborer un plan en matière de comportement à l'échelle de l'école, dans le cadre du projet Respect. Le projet Respect vise à favoriser un climat de coopération, de respect, de sécurité et d'excellence scolaire à l'école A.

Notre plan fait appel à des stratégies d'enseignement efficaces, des procédures de correction uniformes, des conséquences logiques et un renforcement positif pour enseigner aux élèves les aptitudes et les comportements nécessaires à leur réussite immédiate et future. Ce mois-ci, nous nous exerçons à nous déplacer dans l'école de façon sécuritaire et respectueuse.

Depuis une semaine, les élèves étudient le projet Respect. Nous les avons encouragés à discuter de ce plan avec vous. Veuillez consacrer un peu de temps à discuter avec votre enfant des différents aspects du plan de l'école A en matière de comportement.

Une fois que vous aurez pris connaissance de l'information avec votre enfant, veuillez mettre vos connaissances du projet Respect à l'épreuve en effectuant le sondage à l'intention des parents et des enfants. Une fois le sondage terminé, veuillez signer le formulaire afin d'indiquer que vous avez discuté du plan avec votre enfant, et nous retourner le formulaire signé (un par famille) au titulaire de classe de votre enfant. La date limite pour répondre est le vendredi 7 mars.

Nous vous invitons également à nous faire part de toute question ou de tout commentaire que vous pourriez avoir au sujet du plan.

Mettre à l'épreuve ses connaissances du projet Respect

Veuillez remplir ce questionnaire en famille; votre enfant pourra vous aider à répondre!

1. Le but de notre école précise que « Nous sommes tous là pour _____, _____ et devenir de bons _____.

2. À l'école A, les trois R signifient :

   nous _____ respectons _____,

   nous respectons _____,

   nous respectons _____.

3. Énumérez trois façons dont les élèves peuvent montrer qu'ils se respectent eux-mêmes.

   _____

   _____

4. Énumérez trois façons dont les élèves peuvent montrer qu'ils respectent les autres à l'école.

   _____

   _____

5. Énumérez deux attentes comportementales durant les déplacements dans l'école et les couloirs.

   _____

   _____

_____ _____

Signature de l'élève Signature du parent

Veuillez retourner ce formulaire au titulaire de classe au plus tard le 7 mars.

Témoignage d'une directrice d'école

Communication avec les élèves durant les assemblées scolaires mensuelles

Une fois par mois, nous avons des assemblées au cours desquelles un nouveau thème est présenté et fait l'objet d'une discussion. Jusqu'à présent, nous avons abordé les thèmes de l'esprit d'équipe, de la détermination et du respect.

Durant l'assemblée, je fais des commentaires d'ordre général aux élèves, par exemple en leur disant à quel point l'esprit d'équipe observé sur le terrain de soccer a été bon au cours de la semaine précédente. Nous avons également des tableaux d'affichage un peu partout dans l'école qui communiquent le thème du mois.

– Directrice, école secondaire de deuxième cycle en milieu urbain

Étape 7 : Faire la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation du plan

La mise en œuvre

De nombreuses écoles commencent à mettre l'accent sur les comportements positifs dès la première journée d'école. Puis, tout au long de l'année, elles offrent des séances de mise à jour sur les attentes comportementales et célèbrent les réussites.

Les écoles qui ont réussi à mettre en œuvre un système de renforcement des comportements positifs ont également utilisé les stratégies suivantes :

- offrir une orientation aux nouveaux membres du personnel qui se joignent à l'équipe au cours de l'année, notamment aux futurs enseignants;
- profiter des cours de perfectionnement du personnel pour aider à favoriser une culture scolaire positive, centrée sur les élèves, qui les appuie et qui leur offre un climat d'apprentissage optimal;
- analyser les données pour déterminer si les interventions sont utilisées de façon uniforme;
- analyser les données pour déterminer quelles interventions ne fonctionnent pas et doivent être modifiées;
- offrir au personnel des occasions de perfectionnement professionnel continu se rapportant aux besoins déterminés à l'aide de l'analyse des données;
- fournir une rétroaction au personnel sur l'efficacité de leurs efforts et interventions, y compris de la rétroaction au sujet des petites réussites qui auraient pu être oubliées;
- utiliser les données pour définir d'autres objectifs et s'assurer du suivi et du maintien des progrès actuels.

Faire le suivi et l'évaluation du plan

Une fois que le personnel a choisi quelques objectifs clés à atteindre, l'école peut alors mettre au point des systèmes de suivi des résultats. Par exemple : Est-ce que les mesures prises pour réduire le niveau de bruit dans les couloirs donnent des résultats? Dans la négative, essayez de modifier l'approche et d'effectuer une autre évaluation plus tard.

Viser des attentes spécifiques et recueillir des données au sujet des résultats dans ces domaines assure un processus plus précis et plus mesurable, ce qui permet de donner une rétroaction claire au personnel.

Utiliser l'**outil 11**, *Liste de contrôle de la mise en œuvre d'un comportement positif*, à l'annexe A, pour surveiller le plan d'action.

Consulter des exemples de stratégies aux pages 69 à 78, sous la rubrique « Des décisions fondées sur les données », pour obtenir de l'information et des stratégies pour le suivi et l'évaluation des niveaux de comportement et de l'incidence des interventions.

Exemples d'outils

Annexe A

1. Rétroaction relative à l'observation de la surveillance active
2. Modèle pour différents contextes scolaires
3. Formulaire de reconnaissance d'un comportement positif
4. Réflexion sur le comportement A
5. Réflexion sur le comportement B
6. Formulaire de renvoi au bureau de la direction
7. Évaluation à l'échelle de l'école
8. A : Promotion d'une école bienveillante et sécuritaire : ce que disent les élèves de la maternelle à la 3e année

   B : Promotion d'une école bienveillante et sécuritaire : ce que disent les élèves de la 4e à la 6e année

   C : Promotion d'une école bienveillante et sécuritaire : ce que disent les élèves de la 7e à la 12e année
9. Sondage sur la prédiction des comportements problématiques
10. Plan d'action pour améliorer la culture scolaire
11. Liste de contrôle de la mise en œuvre d'un comportement positif

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Rétroaction relative à l'observation de la surveillance active

Outil 1

Observateur/trice _____

Date _____

Contexte _____

Description du contexte (aménagement des lieux, attentes, etc.)

Heure de début _____ Heure de fin _____

Nombre de membres du personnel présents _____

Comportements ciblés pour observation ou intervention

Fiche de l'élève

Comportement ciblé		Total	N^bre de minutes

Fiche du personnel

Interactions positives ou neutres		Total	N^bre de minutes

Mesures correctives		Total	N^bre de minutes

Interventions positives ou neutres par rapport aux mesures correctives	

Adapté des travaux de George Sugai.

Rétroaction relative à l'observation de la surveillance active (suite)

1. Est-ce que le(s) superviseur(s) se déplaçait(aient) de façon régulière et systématique dans les lieux?	❒ Oui	❒ Un peu	❒ Pas du tout
2. Est-ce que le(s) superviseur(s) interagissait(aient) régulièrement et fréquemment?	❒ Oui	❒ Un peu	❒ Pas du tout
3. Est-ce que le(s) superviseur(s) faisait(aient) des rappels bienveillants avant les transitions?	❒ Oui	❒ Un peu	❒ Pas du tout

Autres commentaires :

Recommandations :

Modèle pour différents contextes scolaires

1. Nommer un contexte scolaire (p. ex., couloir, autobus, cour d'école).
2. Énumérer les attentes comportementales à l'échelle de l'école.
3. Nommer des comportements spécifiques qui illustrent les attentes dans ce contexte.
4. Utiliser l'explication, la discussion, la démonstration, l'exemple, le jeu de rôle et les rappels bienveillants pour enseigner les comportements.
5. Renforcer le comportement positif lorsqu'il est observé dans ce contexte scolaire.
6. Mesurer les incidences de cette intervention d'enseignement direct, communiquer les succès et les célébrer.

Contexte scolaire	
Attentes à l'échelle de l'école	Comportement s'y rattachant
1.	• • •
2.	• • •
3.	• • •
4.	• • •
5.	• • •

Adapté des travaux de George Sugai.

Formulaire de reconnaissance d'un comportement positif

Outil 3

Nom de l'élève _____

Reconnu par _____

Date _____ Heure _____

Raison de la reconnaissance _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Notes de la direction

Reconnaissance fournie par :

- Entretien avec l'élève [ ]
- Appel à la maison [ ]
- Lettre envoyée à la maison [ ]

Sommaire des commentaires _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Signature de la direction

Réflexion sur le comportement A

Nom _____ Date _____

Endroit _____ Heure _____

Décris ce qui s'est passé ou ce que tu as fait.

De quelle façon est-ce que ton comportement affecte les autres?

Que feras-tu pour régler ton problème actuel? Que feras-tu la prochaine fois?

Qu'as-tu appris de cet incident?

Que diras-tu à tes parents?

Commentaires de l'enseignant :

Communication avec un parent ❑ Oui ❑ Non

Réflexion sur le comportement B

Nom _____

Date _____ Heure _____

Endroit _____ Membre du personnel _____

1. Quel a été ton comportement? _____

   _____

   _____

2. Que cherchais-tu à obtenir? (Cocher au moins un énoncé.)
   - ❒ Je voulais attirer l'attention.
   - ❒ Je voulais contrôler la situation.
   - ❒ Je voulais défier l'autorité de l'enseignant.
   - ❒ Je voulais éviter de faire mon travail.
   - ❒ Je voulais être renvoyé à la maison.
   - ❒ Je voulais causer des problèmes parce que je ressens une grande détresse intérieure.
   - ❒ Je voulais causer des problèmes aux autres parce qu'ils ne m'aiment pas.
   - ❒ Je voulais me venger.
   - ❒ Je voulais _____

3. As-tu obtenu ce que tu souhaitais? ❒ Oui ❒ Non

   Explique. _____

4. Comment pourrais-tu aborder ce type de situation de façon plus positive la prochaine fois?

   _____

   _____

5. Que dois-tu faire pour régler ton problème actuel? _____

   _____

Membre du personnel	Heure de début
Communication avec un parent ❒ Oui ❒ Non	Heure de fin
Autre	N^{bre} de minutes

Adapté avec permission de G. Colvin et G. Sugai. *Interventions: Collaborative Planning for Students at Risk*, Eugene (OR), Pacific Northwest Publishing, 1993-1997, Intervention B: Managing Severely Disruptive Behavior. Source : Geoff Colvin et George Sugai, *Managing Escalating Behavior*, Eugene (CO), Behavior Associates, 1989.

Formulaire de renvoi au bureau de la direction

Outil 6

1. Nom de l'élève _____
2. Division _____
3. Surveillant _____
4. Date _____

❑ À titre d'information

❑ Action requise

5. Heure

A Avant 8 h
B 8 h à 8 h 10
C 8 h 10 à 8 h 20
D 8 h 20 à 8 h 30
E 8 h 30 à 8 h 40
F 8 h 40 à 8 h 50
G 8 h 50 à 9 h
H 9 h à 9 h 10
I 9 h 10 à 9 h 20
J 9 h 20 à 9 h 30
K 9 h 30 à 9 h 40
L 9 h 40 à 9 h 50
M Récréation
N 10 h 25 à 10 h 35
O 10 h 35 à 10 h 45
P 10 h 45 à 10 h 55
Q 10 h 55 à 11 h 05
R 11 h 05 à 11 h 15
S 11 h 15 à 11 h 25
T 11 h 25 à 11 h 35
U 11 h 35 à 11 h 45
V Dîner
W 13 h 05 à 13 h 15
X 13 h 15 à 13 h 25
Y 13 h 25 à 13 h 35
Z 13 h 35 à 13 h 45
AA 13 h 45 à 13 h 55
AB 13 h 55 à 14 h 05
AC 14 h 05 à 14 h 15
AD 14 h 15 à 14 h 25
AE 14 h 25 à 14 h 35
AF Après l'école

6. Endroit

A Assemblée des élèves dans le gymnase
B Embarquement dans l'autobus
C Cafétéria
D Salle de classe
E Laboratoire informatique
F Terrain éloigné
G Excursion scolaire
H Entrée principale
I Vestiaires adjacents au gymnase
J Salle d'équipement du gymnase
K Gymnase
L Couloir A
M Couloir B
N Bibliothèque
O Coin-repas
P Salle de musique
Q Bureau de la direction
R Dans l'autobus
S Stationnement
T Cour d'école
U Entrée latérale
AA Téléphone de l'élève
AB Toilettes

Autre _____

7. Fonction possible du comportement

A S'attirer l'attention des camarades
B S'attirer l'attention des adultes
C Obtenir des articles recherchés ou la participation à des évènements recherchés
D Obtenir une stimulation sensorielle
E Exprimer sa frustration
F Éviter les évènements non recherchés
G Éviter l'attention des camarades
H Éviter l'attention des adultes
I Éviter des tâches
J Éviter la surcharge sensorielle

8. Comportement problématique

A Langage offensant et inapproprié
B Bagarre et agression physique
C Défiance, manque de respect et non-conformité
D Harcèlement, taquinerie et sarcasme
E Interruption et interpellation
F Vagabondage et fuite
G Retards
H École buissonnière
I Vandalisme
J Vol
K Usage du tabac
L Consommation d'alcool ou de drogue
M Jeux rudes
N Manipulation d'allumettes et incendies
O Endommagement de la propriété d'autrui

Autre _____

9. Autres personnes touchées

A Aucune
B Camarades
C Personnel
D Titulaire de classe
E Enseignant suppléant
F Aide-enseignant
G Surveillant de la cafétéria ou du coin-repas
H Autre _____
I Inconnu
J Direction

10. Activité déclenchante

A Interaction entre camarades
B Interaction avec un adulte
C Transition – en classe
D Transition – à l'échelle de l'école
E Temps non structuré
F Travaux assis
G Travaux de rédaction
H Travaux de lecture

Autre _____

11. Décision administrative

A Réflexion personnelle par écrit
B Perte de privilèges
C Restitution
D Communication avec les parents
E Séance de résolution de problèmes
F Renvoi au bureau de la direction
G Autres renvois ou mesures de soutien nécessaires

Autre _____

* Les lettres et les chiffres facilitent la saisie de données dans les chiffriers Excel.

Évaluation à l'échelle de l'école

Nom de l'école _____ Date _____

État actuel			Élément	Priorité pour l'amélioration		
En vigueur	Partiellement en vigueur	Pas en vigueur	« À l'échelle de l'école » veut dire : qui touche tous les élèves, tous les membres du personnel et tous les contextes	Élevée	Moyenne	Faible
			1. Nommer un petit nombre (p. ex., de 3 à 5) d'attentes comportementales formulées positivement et clairement			
			2. Enseignement direct des comportements attendus des élèves			
			3. Établir l'horaire des déplacements des élèves pour s'assurer que le nombre d'élèves dans les couloirs est approprié			
			4. Aménagement physique modifié de manière à restreindre le nombre de contextes non supervisés, les déplacements problématiques dans l'école, ainsi que l'accès à l'enceinte de l'école et la sortie de cette dernière			
			5. Surveillance active par le personnel dans toute l'école			
			6. Renforcement constant et systématique des comportements positifs			
			7. Définitions claires des comportements problématiques			
			8. Définitions claires des conséquences associées aux comportements problématiques			
			9. Distinctions claires entre les comportements problématiques résolus en classe ou par renvoi au bureau de la direction			

Adapté avec permission de Timothy Lewis et George Sugai. Effective Behavior Support: A Systems Approach to Proactive Schoolwide Management, *Focus on Exceptional Children*, vol. 31, nº 6, février 1999, p. 19.

Évaluation à l'échelle de l'école (suite)

État actuel			Élément	Priorité pour l'amélioration		
En vigueur	Partiel-lement en vigueur	Pas en vigueur	« À l'échelle de l'école » veut dire : qui touche tous les élèves, tous les membres du personnel et tous les contextes	Élevée	Moyenne	Faible
			10. Équipe mise sur pied pour la planification du renforcement du comportement et la résolution de problèmes			
			11. Occasions régulières offertes au personnel d'acquérir et d'améliorer ses aptitudes de surveillance			
			12. Participation active de la direction d'école au sein de l'équipe de renforcement des comportements positifs			
			13. Rétroaction régulière destinée au personnel au sujet des tendances observées à l'école en matière de comportement			
			14. Stratégies pour renseigner les parents au sujet des attentes comportementales à l'école			
			15. Stratégies pour renseigner les parents au sujet des comportements positifs et négatifs de leurs enfants			
			16. Plan d'action pour appuyer l'équipe responsable du renforcement des comportements positifs à l'échelle de l'école			
			17. Participation directe de tout le personnel aux interventions à l'échelle de l'école.			

Promotion d'une école bienveillante et sécuritaire : ce que disent les élèves de la maternelle à la 3e année

Outil 8a

Directives

Dans le cas des élèves de maternelle et de 1re année, administrer le questionnaire en petits groupes ou individuellement afin d'obtenir les réponses les plus exactes. Définir les termes et fournir des exemples pour chaque question. Accorder du temps entre chaque question pour permettre aux élèves de répondre.

Dans le cas des élèves de 2e et de 3e année, le questionnaire peut être administré à tous les élèves en même temps et chaque élève remplira son propre questionnaire. Lire chaque question à haute voix et demander aux élèves de suivre. Définir les termes et fournir des exemples pour chaque question. Accorder du temps entre chaque question pour permettre aux élèves de répondre.

Avant de commencer

1. Rafraîchir la mémoire des élèves au sujet du projet de leur école pour les écoles sécuritaires et bienveillantes.
2. Expliquer que l'école utilise ce questionnaire pour savoir comment les élèves se sentent à l'école. Les adultes de l'école désirent que l'école soit sécuritaire, bienveillante et agréable pour tous les élèves, et ils utiliseront ces renseignements pour la rendre davantage bienveillante et sécuritaire.
3. Dire aux élèves que le questionnaire est anonyme et qu'ils n'ont pas à écrire leur nom dessus. Expliquer que personne ne saura qui a donné quelle réponse et que l'important est le contenu des réponses.
4. Expliquer les termes suivants aux élèves : très souvent, parfois, jamais. Leur donner des exemples selon le contexte de certaines des questions posées.
5. Expliquer aux élèves qu'ils doivent mettre un X dans l'une des trois cases situées sous « très souvent », « parfois » ou « jamais » pour indiquer leur réponse. Donner un exemple au tableau.
6. Dire aux élèves que l'expression « adultes » désigne toutes les grandes personnes de l'école – enseignants, secrétaires, gardiens, bibliothécaires et parents, car leur fonction consiste à faire en sorte que l'école soit sécuritaire pour tout le monde.

La présente annexe est adaptée avec permission du document de la Society for Safe and Caring Schools and Communities, intitulé « Promotion d'une école bienveillante et sécuritaire : ce que disent les élèves de la maternelle à la 3e année », janvier 2005, <http://www.sacs.ca/PDF%20files/Resources/Student%20Survey%20and%20Guidbook/revised%20surveys/SACSC%20student%20survey%20K-3%20(June%202006).pdf> (consulté en novembre 2007).

Définitions et exemples

Les termes suivants peuvent être utilisés à titre d'exemples pour aider à définir certains des concepts plus difficiles. Utiliser la terminologie à laquelle les élèves sont habitués et qu'ils comprennent. Il vaut peut-être mieux définir les mots difficiles au fur et à mesure, plutôt que de le faire au début.

Responsabilité
Si je commets une erreur, je le dis à un adulte et tente de régler le problème. Si je heurte une personne et la blesse, je m'excuse et l'aide à se sentir mieux. Si j'ai des devoirs à faire, je m'assure de les terminer avant d'aller à l'école.

Respect
Si je suis gentil avec les autres élèves même s'ils sont différents de moi, je fais preuve de respect. Je fais également preuve de respect lorsque j'utilise un langage respectueux envers d'autres personnes et que je tiens compte de leurs sentiments.

Bienveillance
Lorsque des gens font quelque chose de gentil pour moi et qu'ils se préoccupent de mes sentiments, ils font preuve de bienveillance envers moi.

Être fier
Si je suis satisfait de mon école et que j'aime ce qui s'y passe, je suis fier de mon école.

Intimidation
L'intimidation signifie faire du mal ou faire de la peine à quelqu'un en parlant ou en agissant méchamment. Il arrive parfois que nous blessions quelqu'un accidentellement. Cependant, dans le cas de l'intimidation, la personne le fait délibérément.

Veuillez noter :
Ces résultats sont destinés uniquement au personnel scolaire. Ils ne doivent pas servir à comparer les écoles ou les communautés. Veuillez vous assurer que la confidentialité des résultats est respectée.

A. La nature générale de mon école

		Toujours	Parfois	Jamais
1.	À mon école, les adultes se soucient de mes sentiments.	❑	❑	❑
2.	Les adultes de mon école sont amicaux.	❑	❑	❑
3.	Les élèves de mon école se soucient de moi.	❑	❑	❑
4.	Les élèves de mon école sont gentils et serviables.	❑	❑	❑
5.	Les autres me traitent avec respect.	❑	❑	❑
6.	Lorsque des gens de mon école font quelque chose d'important, nous le célébrons.	❑	❑	❑
7.	Mon école est un endroit où il fait bon vivre.	❑	❑	❑
8.	Mes travaux scolaires sont affichés dans l'école.	❑	❑	❑
9.	Je suis fier/fière de mon école.	❑	❑	❑
10.	On me traite correctement à l'école.	❑	❑	❑
11.	Je me sens en sécurité dans mon école.	❑	❑	❑
12.	Je me sens en sécurité au terrain de jeu.	❑	❑	❑

B. Le comportement entre les gens à mon école

		Toujours	Parfois	Jamais
1.	Je prends les choses des autres sans leur demander la permission.	❑	❑	❑
2.	D'autres prennent mes choses sans me demander la permission.	❑	❑	❑
3.	Les gens me heurtent ou me bousculent dans les couloirs.	❑	❑	❑
4.	Je heurte ou bouscule les gens dans les couloirs.	❑	❑	❑
5.	Les autres me taquinent, m'insultent ou s'en prennent à moi.	❑	❑	❑
6.	Je taquine ou insulte les autres et m'en prends à eux.	❑	❑	❑
7.	Je vois des élèves qui sont victimes d'intimidation à mon école.	❑	❑	❑
8.	Les autres m'intimident à mon école.	❑	❑	❑
9.	J'intimide les autres à mon école.	❑	❑	❑
10.	Je reçois de l'aide pour mes devoirs lorsque j'en ai besoin.	❑	❑	❑
11.	Mes enseignants m'aident à comprendre ce que je suis censé apprendre.	❑	❑	❑
12.	Si les gens sont méchants envers moi, je sais à qui m'adresser pour de l'aide.	❑	❑	❑

C. Le civisme à mon école

		Toujours	Parfois	Jamais
1.	Je partage le matériel et les fournitures scolaires.	❑	❑	❑
2.	Je me sens à l'aise de partager mes idées à l'école.	❑	❑	❑
3.	J'écoute attentivement les autres.	❑	❑	❑
4.	J'essaie de suivre les règlements.	❑	❑	❑
5.	À l'école, j'apprends comment m'entendre avec les autres.	❑	❑	❑
6.	J'aide les autres lorsqu'ils en ont besoin.	❑	❑	❑
7.	Je suis amical(e) envers les gens qui sont différents de moi.	❑	❑	❑
8.	Je vois des élèves qui sont victimes de taquineries ou d'intimidation parce qu'ils sont différents.	❑	❑	❑
9.	Les gens se moquent de moi à l'école parce que je suis différent(e) des autres.	❑	❑	❑
10.	J'aide à garder mon école propre et en bon état.	❑	❑	❑
11.	J'assume la responsabilité de mes actions.	❑	❑	❑
12.	Je traite les autres avec respect.	❑	❑	❑

Promotion d'une école bienveillante et sécuritaire : ce que disent les élèves de la 4e à la 6e année

Outil 8b

Objectif

Le présent questionnaire te demande de parler de ce que tu fais à l'école et de ce que font les autres. Les résultats du questionnaire serviront à faire de ton école un endroit plus sécuritaire et plus bienveillant.

Ce questionnaire est anonyme. N'ÉCRIS PAS ton nom dessus.

Es-tu de sexe masculin ou féminin?	Garçon	Fille

En quelle année es-tu?	4e	5e	6e

Instructions

Réfléchis au mois qui vient de s'écouler et dis-nous à quelle fréquence tu as vécu les situations décrites aux pages suivantes.

- En donnant tes réponses, essaie de penser à des choses précises que tu as faites ou que tu as vu les autres faire.
- N'indique pas ce qu'une autre personne t'a raconté.
- Si tu ne sais pas quoi répondre à l'une des affirmations, trace un X dans la dernière case sous « Ne sais pas ».

IMPORTANT : Lorsque la question porte sur les « adultes de mon école », cela signifie tous les adultes, y compris les enseignants, les directeurs, les conseillers, les secrétaires, les concierges, les bibliothécaires, les aides et les bénévoles.

N'oublie pas de te concentrer sur le mois qui vient de s'écouler.

La présente annexe est adaptée avec permission du document de la Society for Safe and Caring Schools and Communities intitulé « Promotion d'une école bienveillante et sécuritaire : ce que disent les élèves de la 4e à la 6e année », 12 octobre 2006, <http://www.sacs.ca/PDF%20files/Resources/Student%20Survey%20and%20Guidbook/revised%20surveys/SACSC%20student%20survey%20K-3%20(June%202006).pdf> (consulté en novembre 2007)

A : La nature générale de mon école

À quelle fréquence vis-tu les situations suivantes?		La plupart du temps	Assez souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Ne sais pas
1.	Les adultes de mon école montrent qu'ils se soucient de moi.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
2.	Les adultes de mon école sourient et sont amicaux.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
3.	Les élèves de mon école sourient et sont amicaux.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
4.	Je vois des élèves qui sont victimes d'intimidation à mon école.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
5.	J'intimide les autres à mon école.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
6.	Les autres m'intimident à mon école.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
7.	Je me sens en sécurité dans mon école.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
8.	Certains élèves évitent certains endroits dans notre école parce qu'ils ne se sentent pas en sécurité.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
9.	Lorsque des gens de mon école font quelque chose d'important, nous le célébrons.	❑	❑	❑	❑	❑	❑

Indique toute autre situation dont nous devrions être au courant, selon toi.

B : Le comportement entre les gens à mon école

À quelle fréquence vis-tu les situations suivantes?		La plupart du temps	Assez souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Ne sais pas
10.	D'autres me taquinent, m'insultent ou s'en prennent à moi.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
11.	Je taquine et insulte d'autres élèves et m'en prends à eux.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
12.	Lorsque des décisions sont prises à mon école, je peux partager mes idées.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
13.	Lorsque je commets une erreur ou fais quelque chose d'incorrect, j'en assume la responsabilité et tente de corriger la situation.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
14.	Lorsque les adultes de mon école commettent des erreurs ou font quelque chose d'incorrect, ils en assument la responsabilité et tentent de corriger la situation.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
15.	Les adultes de mon école m'écoutent quand je leur parle.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
16.	Lorsque je fais quelque chose de bien, les adultes le remarquent.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
17.	Lorsque je commets des erreurs, les adultes de mon école le remarquent.	❑	❑	❑	❑	❑	❑

Indique toute autre situation dont nous devrions être au courant, selon toi.

C : Le civisme à mon école

À quelle fréquence vis-tu les situations suivantes?		La plupart du temps	Assez souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Ne sais pas
18.	Je peux partager mes idées à l'école, même si elles sont différentes des idées des autres personnes de mon école.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
19.	Je suis amical(e) envers les gens qui sont différents de moi.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
20.	Je me moque des gens à l'école parce qu'ils sont différents de moi.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
21.	Les gens se moquent de moi à l'école parce que je suis différent des autres.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
22.	Je vois d'autres élèves qui font l'objet de moqueries à cause de leur apparence, de leur culture, de leur religion ou de leurs habiletés.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
23.	Je vois des personnes s'entraider à mon école.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
24.	J'aide les autres lorsqu'ils en ont besoin.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
25.	J'assume la responsabilité de mes actions et de mes comportements.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
26.	Je défends les personnes qui sont victimes de taquinerie ou d'intimidation.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
27.	D'autres personnes de mon école défendent les personnes qui sont victimes de taquinerie ou d'intimidation.	❑	❑	❑	❑	❑	❑

Indique toute autre situation dont nous devrions être au courant, selon toi.

D : Activités et programmes

À quelle fréquence vis-tu les situations suivantes?		La plupart du temps	Assez souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Ne sais pas
28.	À l'école, je peux faire les activités que j'ai de la facilité à faire.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
29.	J'obtiens de bons résultats dans la majorité de mes cours.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
30.	Lorsque je parle à un enseignant de mon école, je reçois de l'aide pour mes devoirs.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
31.	Je suis fier/fière de mon école.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
32.	Si les gens sont méchants envers moi, je sais à qui m'adresser pour de l'aide.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
33.	Les adultes de mon école se mettent à ma disposition quand j'ai besoin d'aide.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
34.	Mes parents ou tuteurs participent aux activités scolaires.	❑	❑	❑	❑	❑	❑

Indique toute autre situation dont nous devrions être au courant, selon toi.

E : Lignes directrices et attentes

À quelle fréquence vis-tu les situations suivantes?		La plupart du temps	Assez souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Ne sais pas
35.	Les adultes de mon école sont calmes lorsqu'ils règlent un problème.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
36.	Lorsque j'ai un problème, les adultes de mon école m'aident à envisager diverses manières de le régler.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
37.	Lorsque j'ai un problème, les adultes de mon école écoutent mon point de vue.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
38.	Si j'ai un problème avec les autres élèves, les adultes de mon école nous aident à le résoudre ensemble.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
39.	Les adultes de mon école me traitent de façon juste.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
40.	À l'école, nous apprenons à mieux nous entendre avec les autres.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
41.	À l'école, nous apprenons comment nous occuper d'une personne qui fait de l'intimidation.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
42.	Lorsqu'il y a de l'intimidation à mon école, les adultes tentent de l'arrêter.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
43.	Lorsque les élèves se conduisent mal à l'école, les adultes essaient de comprendre pourquoi avant d'administrer une punition.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
44.	La punition infligée en cas de mauvaise conduite à mon école incite les élèves à apprendre à mieux se conduire.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
45.	La punition infligée en cas de mauvaise conduite aide les élèves à assumer la responsabilité de leurs actions.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
46.	Les adultes de mon école encouragent les élèves à assumer la responsabilité de leurs actions.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Indique toute autre situation dont nous devrions être au courant, selon toi.							

Merci d'avoir pris le temps de remplir le questionnaire!

Promotion d'une école bienveillante et sécuritaire : ce que disent les élèves de la 7e à la 12e année

Outil 8c

Objectif

Le présent questionnaire te demande de nous parler de ton milieu scolaire et de la façon dont les personnes de ton école se conduisent et interagissent. Ce questionnaire comprend des questions au sujet de choses spécifiques que tu fais à l'école et des choses que tu vois les autres faire. Les résultats du questionnaire serviront à faire de ton école un endroit plus sécuritaire et plus bienveillant.

Ce questionnaire est anonyme. N'ÉCRIS PAS ton nom dessus.

Es-tu de sexe masculin ou féminin?	Garçon	Fille

En quelle année es-tu?	7e	8e	9e	10e	11e	12e

Instructions

Réfléchis au mois qui vient de s'écouler et dis-nous à quelle fréquence tu as vécu les situations décrites aux pages suivantes.

- En donnant tes réponses, essaie de penser à des choses précises que tu as faites ou que tu as vu les autres faire.
- N'indique pas ce qu'une autre personne t'a raconté.
- Si tu ne sais pas quoi répondre à l'une des affirmations, trace un X dans la dernière case sous « Ne sais pas ».

IMPORTANT : Lorsque nous utilisons l'expression « adultes de mon école », nous faisons référence à tous les adultes qui font partie de ton école. Ceci comprend le personnel scolaire, les bénévoles, les secrétaires, les gardiens, l'infirmière scolaire, le policier de l'école et tout autre adulte qui fait partie de la vie à ton école.

Commence maintenant à répondre aux questions aux pages suivantes.

N'oublie pas de te concentrer sur le mois qui vient de s'écouler.

La présente annexe est adaptée avec permission du document de la Society for Safe and Caring Schools and Communities intitulé « Promotion d'une école bienveillante et sécuritaire : ce que disent les élèves de la 7e à la 12e année », 17 octobre 2006, <http://www.sacsc.ca/PDF%20files/Resources/Student%20Survey%20and%20Guidebook/revised%20surveys/SACSC%20 student%20survey%20Gr%207-12%20(oct%202006).pdf> (consulté en novembre 2007).

A : La nature générale de mon école

À quelle fréquence vis-tu les situations suivantes?		La plupart du temps	Assez souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Ne sais pas
1.	Les adultes de mon école montrent qu'ils se soucient de moi.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
2.	Les adultes de mon école sourient et sont amicaux.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
3.	Les élèves de mon école sourient et sont amicaux.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
4.	Je vois des élèves qui sont victimes d'intimidation à mon école.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
5.	J'intimide les autres à mon école.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
6.	Les autres m'intimident à mon école.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
7.	Je me sens en sécurité dans mon école.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
8.	Certains élèves évitent certains endroits dans notre école parce qu'ils ne se sentent pas en sécurité.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
9.	Lorsque des gens de mon école font quelque chose d'important, nous le célébrons.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
10.	Je vois des exemples où l'école et la communauté travaillent ensemble.	❑	❑	❑	❑	❑	❑

Indique toute autre situation dont nous devrions être au courant, selon toi.

B : Le comportement entre les gens à mon école

À quelle fréquence vis-tu les situations suivantes?		La plupart du temps	Assez souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Ne sais pas
11.	Les gens me heurtent ou me bousculent délibérément dans les couloirs.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
12.	Je heurte ou bouscule délibérément les gens dans les couloirs.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
13.	Les enseignants sont accessibles pour discuter ou pour me soutenir quand il le faut.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
14.	Les adultes de mon école m'écoutent quand je leur parle.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
15.	Lorsque des décisions sont prises à mon école et qu'elles ont une incidence sur les élèves, j'ai l'occasion de partager mes idées.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
16.	Lorsque les adultes de mon école commettent des erreurs ou font quelque chose d'incorrect, ils en assument la responsabilité et tentent de corriger la situation.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
17.	Lorsque je commets une erreur ou fais quelque chose d'incorrect, j'en assume la responsabilité et tente de corriger la situation.	❑	❑	❑	❑	❑	❑

Indique toute autre situation dont nous devrions être au courant, selon toi.

C : Le civisme à mon école

À quelle fréquence vis-tu les situations suivantes?		La plupart du temps	Assez souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Ne sais pas
18.	On m'encourage à discuter de divers sujets et à exprimer mon point de vue même lorsqu'il est différent de celui des autres.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
19.	Je suis amical(e) avec les gens dont la culture, la race, le sexe, l'âge, l'orientation sexuelle, l'apparence ou les habiletés sont différents.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
20.	Je vois d'autres élèves qui font l'objet de moqueries en raison de leur culture, de leur race, de leur sexe, de leur âge, de leur orientation sexuelle, de leur apparence ou de leurs habiletés.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
21.	Les gens se moquent de moi à l'école parce que je suis différent(e) des autres.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
22.	Je vois des élèves s'entraider à mon école.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
23.	Je me sens à l'aise d'aider les autres lorsqu'ils en ont besoin.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
24.	J'assume la responsabilité de mes actions et de mes comportements.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
25.	Je défends les personnes qui sont victimes d'intimidation ou de harcèlement.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
26.	D'autres personnes de mon école défendent les personnes qui sont victimes d'intimidation ou de harcèlement.	❑	❑	❑	❑	❑	❑

Indique toute autre situation dont nous devrions être au courant, selon toi.

D : Activités et programmes

À quelle fréquence vis-tu les situations suivantes?		La plupart du temps	Assez souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Ne sais pas
27.	J'ai l'occasion de montrer mes aptitudes et mes talents spéciaux à l'école.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
28.	J'ai l'impression de réussir dans la majorité de mes cours.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
29.	Je suis content(e) de mes notes.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
30.	Lorsque je parle à un enseignant de mon école, je reçois de l'aide pour comprendre mes devoirs.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
31.	Je suis fier/fière des programmes et des activités de mon école.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
32.	Je suis fier/fière du climat qui règne à mon école.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
33.	Les adultes de mon école se mettent à ma disposition quand j'ai besoin d'aide.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
34.	Si j'ai un problème avec une autre personne, je sais à qui m'adresser pour de l'aide.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
35.	Mes parents ou tuteurs participent aux activités scolaires.	❑	❑	❑	❑	❑	❑

Indique toute autre situation dont nous devrions être au courant, selon toi.

E : Lignes directrices et attentes

	À quelle fréquence vis-tu les situations suivantes?	La plupart du temps	Assez souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Ne sais pas
36.	Les adultes de mon école sont calmes lorsqu'ils règlent un problème.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
37.	Lorsque j'ai un problème, les adultes de mon école m'aident à essayer différentes manières de le régler.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
38.	Lorsque j'ai un problème, je sens qu'on écoute mon point de vue.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
39.	Si j'ai un problème avec les autres élèves, les adultes de mon école m'encouragent à le résoudre ensemble.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
40.	Les adultes de mon école me traitent correctement.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
41.	À l'école, nous apprenons à régler les conflits avec respect et sans violence	❑	❑	❑	❑	❑	❑
42.	À l'école, nous apprenons comment faire face à l'intimidation.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
43.	Lorsqu'il y a de l'intimidation à mon école, les adultes interviennent pour l'arrêter.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
44.	Lorsque les élèves se conduisent mal à l'école, les adultes essaient de comprendre pourquoi avant d'administrer une punition.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
45.	Les conséquences infligées en cas de mauvaise conduite à mon école incitent les élèves à mieux se conduire.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
46.	Les conséquences infligées en cas de mauvaise conduite encouragent les élèves à assumer la responsabilité de leurs actions.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
47.	Les adultes de mon école encouragent les élèves à assumer la responsabilité de leurs actions.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Indique toute autre situation dont nous devrions être au courant, selon toi.							

Merci d'avoir pris le temps de remplir le questionnaire!

Sondage sur la prédiction des comportements problématiques

Outil 9

Nom de l'école _____

Date _____

❑ Direction d'école ❑ Enseignant(e) ❑ Personnel de soutien ❑ Parent

Tenez compte de votre expérience à l'école pour répondre à chacune des questions suivantes. Vos réponses nous aideront à déterminer les mesures à prendre pour faire en sorte que le milieu scolaire soit plus sécuritaire et plus efficace pour tous les élèves.

1. a) Énumérez les comportements problématiques que vous observez ou auxquels vous devez réagir le plus souvent à l'école.

   1. _____
   2. _____
   3. _____
   4. _____
   5. _____

   b) À quels moments de la journée observez-vous le plus souvent des comportements problématiques à l'école?

   c) Pourquoi pensez-vous que les problèmes sont plus fréquents à ces moments?

   d) Pouvez-vous suggérer des façons de prévenir ces problèmes? Dans l'affirmative, inscrivez vos suggestions ici.

2. a) Observez-vous davantage de comportements problématiques dans certains types de circonstances (p. ex., avant les vacances ou les congés) ou pendant certaines activités (p. ex., assemblées ou excursions scolaires)?

   b) Pourquoi pensez-vous que les problèmes sont plus fréquents dans ces circonstances?

   c) Pouvez-vous suggérer des façons de prévenir ces problèmes dans ces situations? Dans l'affirmative, inscrivez vos suggestions ici.

3. a) À quels endroits particuliers de l'école observez-vous le plus souvent des comportements problématiques au cours de la journée?

   1. _____
   2. _____
   3. _____
   4. _____
   5. _____

   b) Pourquoi pensez-vous que les problèmes sont plus fréquents à ces endroits?

   c) Pouvez-vous suggérer des façons de prévenir ces problèmes à ces endroits? Dans l'affirmative, inscrivez vos suggestions ici.

4. Quelles sont les attentes comportementales à l'échelle de l'école qui sont présentement enseignées à tous les élèves?

5. a) Quels comportements particuliers justifient le renvoi d'un élève au bureau de la direction ou à un autre endroit pour des raisons de discipline?

   b) À quelle fréquence envoyez-vous des élèves au bureau de la direction ou à un autre endroit pour des raisons de discipline?

   c) Quelle est la raison la plus fréquente pour laquelle vous envoyez un élève au bureau de la direction ou à un autre endroit pour des raisons de discipline?

Plan d'action pour améliorer la culture scolaire

Outil 10

Élaborez un plan d'action qui définit les tâches, le calendrier et les personnes responsables du renforcement et du maintien des six éléments essentiels suivants qui favorisent une culture sociale positive à votre école.

Élément essentiel	Tâches à mener à bien	Équipe ou personne responsable	Pour quelle date?
1. Définir les attentes comportementales.			
2. Enseigner aux élèves, aux membres du personnel et aux familles à quoi ressemble un comportement positif, tant sur le plan visuel que sonore.	Avec le personnel		
	Avec les élèves		
	Avec les parents		
3. Enseigner aux élèves et aux membres du personnel à gérer les situations difficiles à l'école.			

Plan d'action pour améliorer la culture scolaire (suite)

Élément essentiel	Tâches à mener à bien	Équipe ou personne responsable	Pour quelle date?
4. Féliciter les élèves qui adoptent un comportement positif.			
5. Établir des conséquences claires et uniformes pour les comportements problématiques.			
6. Chercher à reconnaître les schémas de comportements positifs et négatifs.			

Liste de contrôle de la mise en œuvre d'un comportement positif

Outil 11

École _____

Date du rapport _____

Personne(s) qui rédige(nt) le rapport _____

État : ✓ = Oui, O = Non, s.o. = sans objet

Date					
Déterminer le degré d'engagement					
1. La direction d'école offre son appui et participe activement.					
2. Le niveau d'appui du personnel est de 80 pour cent ou plus.					
Mettre sur pied l'équipe de base					
3. L'école a mis sur pied une équipe composée d'un échantillon représentatif de la communauté.					
4. L'équipe tient périodiquement des réunions efficaces.					
Définir les attentes à l'échelle de l'école					
5. L'école a défini de trois à cinq attentes comportementales à l'échelle de l'école.					
6. L'école a mis au point une matrice d'enseignement des habiletés sociales et des attentes comportementales connexes à l'échelle de l'école.					
7. L'école a mis au point des plans d'enseignement des attentes à l'échelle de l'école.					
8. Le personnel enseigne directement les attentes comportementales à l'échelle de l'école.					

Adapté de Sugai, 11/28/01 et Horner, 10/31/01.

9. L'école a clairement défini des renforcements uniformes des comportements positifs.					
10. L'école a clairement défini des conséquences et procédures uniformes pour répondre aux comportements problématiques.					
11. L'école communique aux parents et autres intervenants (p. ex., bulletin d'information de l'école) l'intérêt qu'elle accorde au comportement.					
12. La communauté scolaire communique les résultats et célèbre lorsque des objectifs sont atteints.					
Établir un système d'information					
13. L'école recueille, résume et communique les données relatives à la discipline.					
14. L'école analyse les données et les utilise pour prendre des décisions au sujet de la conduite et du comportement des élèves.					
Renforcer les capacités du personnel pour ce qui est de renforcer les comportements positifs					
15. L'école a déterminé quels membres du personnel ont des connaissances spécialisées dans le domaine du comportement et les a fait participer au processus.					
16. Le personnel est informé des ressources utiles et des occasions de parfaire leurs connaissances et de se perfectionner.					

Commentaires supplémentaires :

Exemples de méthodes de renforcement des comportements positifs

Annexe B

1. Les relations bienveillantes (*Noddings*)
2. Center for the 4th and 5th Rs (*Lickona*)
3. Le cercle de courage
   (*Reconquérir les jeunes qui sont à risque – Brendtro, Brokenleg et Van Bockern*)
4. Une communauté bienveillante (*Kennedy Fondation*)
5. Les atouts favorables au développement (*Search Institute*)
6. L'intelligence émotionnelle (*Goleman*)
7. La recherche sur l'espoir (*Hope Foundation of Alberta*)
8. Lions-Quest Canada/Thrive!
9. L'intelligence morale (*Borba*)
10. Les communautés professionnelles d'apprenants (*DuFour et collab.*)
11. La recherche sur la force morale
12. L'initiative pour des écoles sécuritaires et bienveillantes
13. La répartition par niveau de compétences : nouvelles stratégies et perspectives en faveur de l'enseignement d'aptitudes prosociales (*Goldstein et McGinnis*)
14. Projet portant sur les vertus (*Popov, Popov et Kavelin*)

Note : La plupart des ressources supplémentaires suggérées n'existent qu'en anglais. Toutefois, nous vous les offrons à titre d'exemples de projets et/ou de ressources pouvant vous inspirer.

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Les relations bienveillantes
(Noddings)

Madame Nel Noddings est professeure de psychopédagogie. Selon elle, l'établissement de relations de bienveillance aura pour effet d'appuyer la salle de classe, le programme scolaire et l'organisation de l'école. Elle définit une relation de bienveillance comme un lien ou une rencontre entre deux êtres humains où les deux parties doivent apporter quelque chose à la relation.

Elle soutient que la première tâche des écoles est de veiller au bien-être des enfants. Les écoles doivent avoir comme but d'encourager la croissance de personnes compétentes, bienveillantes, aimantes et aimables. L'éducation morale permet aux élèves d'acquérir les attitudes et les habiletés requises pour entretenir des relations bienveillantes.

Selon Mme Noddings, la bienveillance est le fondement de l'éducation morale. Elle perçoit les écoles comme étant d'importants lieux d'apprentissage où les élèves apprennent à prendre soin du monde qui les entoure.

Mme Noddings définit les quatre éléments suivants de l'éducation morale :

- montrer l'exemple (faire preuve de bienveillance dans nos relations avec les autres);
- le dialogue (dialogue ouvert qui noue des liens entre les personnes et permet d'entretenir des relations bienveillantes);
- la mise en pratique (trouver des occasions pour que les élèves puissent faire preuve de bienveillance);
- la confirmation (l'acte de confirmer et d'encourager ce qu'il y a de mieux chez les autres).

Site Web connexe

<http:www.tc.columbia.edu/centers/mssc/nelnoddings.htm>

Publications connexes

Noddings, Nel. *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education,* New York (NY), Teachers College Press, 2002.

Noddings, Nel. *Happiness and Education*, New York (NY), Cambridge University Press, 2003.

Noddings, Nel, Michael S. Katz et Kenneth A. Strike (dir.). *Justice and Caring: The Search for Common Ground in Education,* New York (NY), Teachers College Press, 1999.

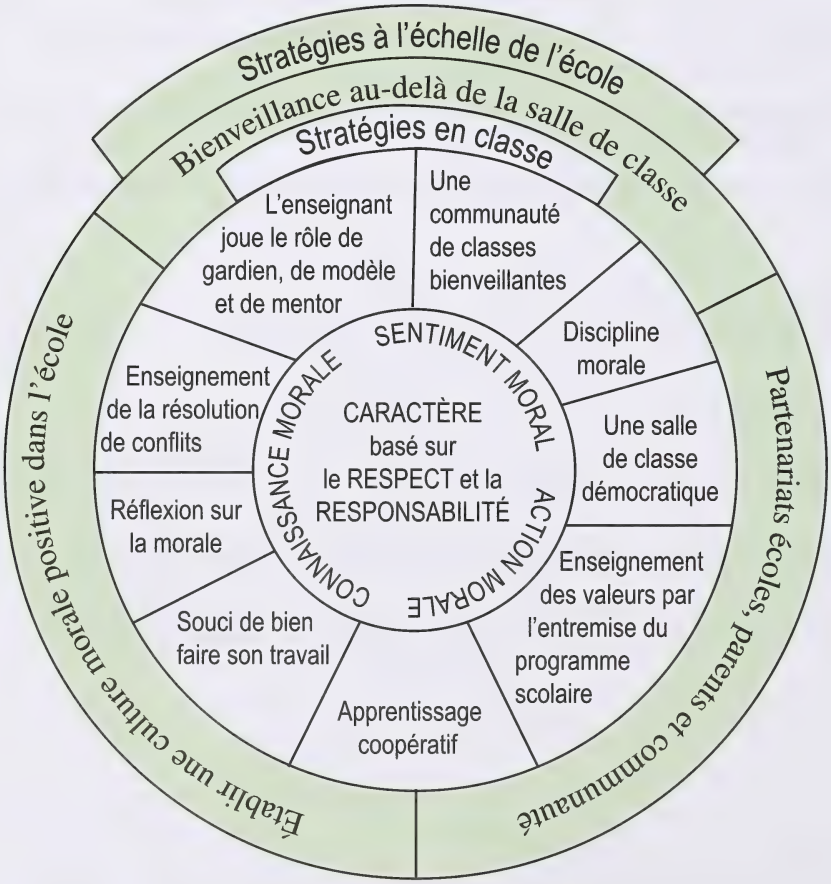
Center for the 4th and 5th Rs

(Lickona)

Thomas Lickona est psychologue du développement et professeur à l'Université de New York à Cortland. Il agit fréquemment comme conseiller auprès des écoles sur la formation aux valeurs et siège comme membre du conseil d'administration du Character Education Partnership.

Il dirige actuellement le Centre for the 4th and 5th Rs (respect et responsabilité). La philosophie du Centre est que la formation aux valeurs est essentielle à l'établissement d'une société morale et d'écoles qui sont des communautés civiques et bienveillantes. La formation aux valeurs fournit aux parents et aux enseignants une panoplie d'outils et de stratégies qui les aident à élever leurs enfants de manière à faire d'eux des êtres responsables, consciencieux et bienveillants.

Le professeur Lickona propose une méthode globale de formation aux valeurs en douze points, selon laquelle tous les aspects de la vie scolaire sont des occasions de former le caractère. Le modèle ci-dessous illustre cette méthode et est constitué d'une partie intérieure comportant neuf stratégies de formation du caractère à utiliser en classe et d'une partie extérieure comprenant trois stratégies à utiliser à l'échelle de l'école.



Centre for the 4th and 5th Rs *(Lickona)* (suite)

Le professeur Lickona croit qu'il n'existe pas d'éducation « exempte de valeurs » et que le développement moral est nécessaire à la réussite scolaire. Selon lui, deux valeurs particulières, le respect et la responsabilité, devraient être les pierres angulaires du programme d'une école en ce qui concerne la morale.

Les écoles qui utilisent la méthode globale du professeur Lickona pour la formation aux valeurs tiennent compte de l'incidence des expériences vécues à l'école sur les valeurs et le caractère des élèves. Lorsque cette méthode est adoptée, les enseignants doivent :

- agir en tant que modèles et mentors et substituts de parents;
- favoriser l'établissement de communautés morales dans les salles de classe;
- pratiquer la discipline morale;
- encourager la démocratie dans les salles de classe;
- enseigner les valeurs par l'entremise du programme scolaire;
- avoir recours à l'apprentissage coopératif;
- encourager la réflexion morale;
- enseigner la résolution des conflits.

Le professeur Lickona suggère qu'en plus d'établir des salles de classe morales, les écoles doivent également :

- cultiver la bienveillance en dehors de la salle de classe;
- encourager les cultures morales positives;
- recruter des parents et des membres de la communauté pour agir comme partenaires dans l'éducation morale.

Site Web connexe

<www.cortland.edu/c4n5rs> (Center for the 4th and 5th Rs)

Publications connexes

Lickona, Thomas. *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*, New York (NY), Bantam Dell Publishing Group, 1991.

Lickona, Thomas. *Character Matters: How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues*, New York (NY), Simon & Schuster, 2004.

Le cercle de courage

(Reconquérir les jeunes qui sont à risque – *Brendtro, Brokenleg et Van Bockern*)

Outil B.3

Le cercle de courage constitue un modèle d'autonomisation des jeunes, fondé sur la manière dont les Nations autochtones envisagent la vie. Adopté par des centaines d'écoles au Canada, ce modèle est constitué de quatre valeurs fondamentales :

- l'appartenance (besoin de se sentir valorisé et important);
- la maîtrise (acquisition de compétences);
- l'indépendance (autoresponsabilité);
- la générosité (désir authentique d'aider les autres).

Le cercle de courage est une manière philosophique d'expliquer pourquoi les gens se conduisent comme ils le font et comment ils devraient traiter les autres. Il s'agit d'un système de croyances fondé sur le respect dans nos rapports avec les autres.

Une personne risque d'avoir des troubles affectifs et comportementaux si les quatre parties de son cercle de courage ne sont pas fortes. Les écoles peuvent utiliser ce modèle pour cerner les causes de mauvaise conduite chez les élèves, puis comme guide pour améliorer le comportement, notamment chez les élèves à risque. Les communautés scolaires peuvent être des « milieux de reconquête » où l'on inculque un sentiment d'appartenance en demandant aux adultes d'écouter les jeunes, d'échanger avec eux et de les respecter. Les élèves développent un sentiment de maîtrise lorsque les enseignants, les conseillers et d'autres adultes bienveillants les aident à reconnaître leurs forces et à en tirer parti.

Ce modèle suggère que le personnel scolaire doit promouvoir la générosité et offrir aux élèves des occasions de donner et de contribuer. En se concentrant sur ces quatre valeurs fondamentales, les élèves peuvent se forger une personnalité et acquérir des compétences en matière de civisme.

Renseignements

Reclaiming Youth International
P.O. Box 57
104 North Main Street
Lennox, South Dakota, U.S.A. 57039

Site Web connexe

<http://www.reclaiming.com>

Publication connexe

Brendtro, Larry, Martin Brokenleg et Steve Van Bockern. *Reclaiming Youth at Risk: Our Hope for the Future,* Bloomington (IL), National Education Service, 1992.

Une communauté bienveillante

(Kennedy Foundation)

> « Le succès de ce programme dans notre district scolaire s'est répandu dans de nombreux endroits de la province de l'Alberta… Les incidences de suspension scolaire, d'intimidation et d'autres comportements violents ont diminué en l'espace d'un an. La participation des parents, l'assiduité des élèves à l'école et le nombre d'expériences d'apprentissage par l'engagement communautaire ont tous pris de l'ampleur. Au plan scolaire, les élèves se sont améliorés dans le domaine des études sociales et des arts langagiers. Nous estimons que lorsque nous offrons la possibilité aux élèves de discuter des valeurs en classe, notamment du lien qu'elles ont avec le programme d'études et de leur mise en pratique chaque jour, cela a un effet positif profond sur la culture et le climat de l'école. » [Traduction]
>
> – Cheryl McInnes
> Consultante, Community of Caring
> Calgary Catholic Separate School District

Community of Caring est un programme élaboré par la Fondation Joseph P. Kennedy Jr., sous la direction de Eunice Kennedy Shriver. Cette manière d'envisager la prise de décision positive fondée sur les valeurs a été adoptée par près de 1000 écoles aux États-Unis et au Canada.

Fondé sur les valeurs fondamentales que sont la bienveillance, le respect, la responsabilité, la confiance et les valeurs familiales, ce programme propose des stratégies pour faire de l'école un milieu inclusif bienveillant et respectueux. Les élèves apprennent à éviter les comportements à risque grâce à une prise de décision responsable et une planification réfléchie de l'avenir. Ils observent des comportements bienveillants et responsables grâce à l'exemple donné par les parents, les enseignants, les membres du personnel scolaire et les dirigeants communautaires participant au programme.

L'objectif est de faire en sorte que la culture scolaire soit inclusive et que tous les membres de la communauté scolaire se sentent en sécurité et sentent que l'on s'occupe d'eux. Les résultats comprennent une diminution du nombre de grossesses chez les adolescentes, de la toxicomanie et de l'alcoolisme, de la violence, du vandalisme, du décrochage scolaire précoce et de l'école buissonnière.

Dans une communauté scolaire bienveillante, les études, l'athlétisme et les beaux-arts sont importants, mais les relations avec la communauté scolaire sont tout aussi importantes.

Une communauté bienveillante *(Kennedy Foundation)* (suite)

Les composantes d'une communauté scolaire bienveillante incluent un plan d'action global élaboré par un comité de coordination et un enseignant principal ou un animateur sur place. À la suite d'une évaluation des besoins de sa culture scolaire, chaque école met au point ses initiatives en :

- montrant par l'exemple les cinq valeurs essentielles et en les intégrant dans les activités d'apprentissage courantes de la classe et dans la vie à l'école;
- offrant des occasions de leadership aux élèves dans le cadre de forums, de groupes représentant divers niveaux scolaires, de cercles d'apprentissage, de réunions de classe, ainsi que des activités qui les encouragent à s'entraider;
- créant des liens faisant intervenir la famille et la communauté;
- ayant recours à l'apprentissage par l'engagement communautaire et à l'entraide collective afin de permettre aux élèves de grandir et de renforcer leur personnalité;
- appuyant les enseignants par le perfectionnement du personnel et le soutien continu.

Une communauté scolaire bienveillante articule clairement l'essence de l'enseignement catholique. Le concile Vatican II (1965) précisait : « L'école catholique se distingue par les efforts qu'elle déploie pour favoriser, à l'école, un climat communautaire qui soit empreint de l'esprit de liberté et d'amour de l'Évangile. » [Traduction] Ce processus spirituel favorise et appuie deux objectifs fondamentaux, à savoir humaniser l'éducation et professionnaliser le rôle d'enseignant.

Site Web connexe

<http://www.communityofcaring.org>

Les atouts favorables au développement
(Search Institute)

Outil B.5

Les atouts favorables au développement sont des facteurs cruciaux et des composantes de base positives pour l'épanouissement et le développement des jeunes. Le Search Institute recense quarante atouts favorables au développement et les regroupe en deux catégories, chacune contenant quatre sous-catégories :

- atouts externes (les expériences positives que les jeunes ont du monde qui les entoure) :
  - soutien;
  - limites et attentes;
  - autonomisation;
  - utilisation constructive de leur temps.
- atouts internes (caractéristiques et comportement qui indiquent un épanouissement intérieur positif et guident les choix des jeunes) :
  - engagement face à l'apprentissage;
  - compétences sociales;
  - valeurs positives;
  - identité positive.

Ces atouts peuvent influencer les choix que font les élèves et les aider à devenir des personnes bienveillantes, compétentes et responsables.

Les écoles peuvent inclure des atouts favorables au développement dans leurs plans pour créer un climat d'apprentissage positif et bienveillant. Les enseignants peuvent incorporer les divers atouts favorables au développement dans les activités d'apprentissage regroupent l'ensemble des matières. Les travaux de recherche indiquent que les atouts favorables au développement sont également des facteurs de protection essentiels à la force morale, à la santé et aux réussites des élèves.

Site Web connexe

<www.search-institute.org/assets/>

Publications connexes

Gemelke, Tenessa et Rita Welch. *Building Assets is Elementary—Group Activities for Helping Kids Ages 8–12 Succeed*, Minneapolis (MN), Search Institute, 2004.

Grothe, Rebecca. *More Building Assets Together: 130 Group Activities for Helping Youth Succeed*, Minneapolis (MN), Search Institute, 2004.

Taccogna, Judy (dir.). *Powerful Teaching: Developmental Assets in Curriculum and Instruction*, Minneapolis (MN), Search Institute, 2003.

L'intelligence émotionnelle
(Goleman)

Outil B.6

Créée par l'auteur Daniel Goleman, l'expression intelligence émotionnelle fait référence à la compréhension des sentiments personnels et à l'utilisation de cette connaissance pour faire des choix de comportementaux positifs. L'intelligence émotionnelle allie l'intelligence intrapersonnelle à l'intelligence interpersonnelle et elle comprend les cinq caractéristiques et compétences suivantes :

- la prise de conscience de ses sentiments;
- la maîtrise de ses émotions;
- la motivation personnelle;
- l'empathie;
- la gestion des relations interpersonnelles.

L'expression « quotient émotionnel » est fréquemment utilisée pour représenter une mesure relative de l'intelligence émotionnelle innée, qu'elle soit saine ou non.

Selon Goleman, nous devons enseigner aux enfants comment reconnaître et gérer leurs émotions. Les éducateurs peuvent servir d'exemples de quotient émotionnel en entretenant des rapports respectueux et bienveillants avec les enfants.

Les écoles peuvent aider les enfants à améliorer leur capacité à gérer leurs émotions et à prendre des décisions rationnelles, ce qui leur permet ensuite de cultiver leur intelligence émotionnelle. La classe offre de nombreuses occasions d'enseigner des compétences émotionnelles (capacité à vivre et à maîtriser ses émotions), ce qui peut contribuer à améliorer le rendement scolaire de l'enfant et sa réussite générale à l'école.

Les aptitudes de vie essentielles liées à l'intelligence émotionnelle sont notamment :

- la connaissance, l'acceptation et la maîtrise de soi;
- l'établissement de relations, la communication et la collaboration avec autrui;
- la résolution des conflits.

La connaissance de l'intelligence émotionnelle peut être intégrée aux différentes matières et peut contribuer à l'apprentissage de la collaboration. Les traits de caractère des élèves qui possèdent une bonne intelligence émotionnelle comprennent : la confiance en soi, la curiosité, la maîtrise de soi, la collaboration et le sens des responsabilités.

Sites Web connexes

<http://ei.haygroup.com/default.asp>
<www.eiconsortium.org>

Publications connexes

BREARLEY, Michael. *Emotional Intelligence in the Classroom: Creative Learning Strategies for 11–18 Year Olds*, New York (NY), Crown House Publishing, 2001.

DOTY, Gwen. *Fostering Emotional Intelligence in K–8 Students: Simple Strategies and Ready to Use Activities*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, 2001.

GOLEMAN, Daniel. *Emotional Intelligence: Why it Can Matter More Than IQ*, New York (NY), Bantam, 1997.

GOLEMAN, Daniel. *Working with Emotional Intelligence*, New York (NY), Bantam, 2000.

MAPES, Katta. *Stop! Think! Choose! Building Emotional Intelligence in Young People*, Tucson (AZ), Zephyr Press, 2000.

La recherche sur l'espoir

(Hope Foundation of Alberta)

Outil B.7

Les travaux en cours à la *Hope Foundation*, un institut de recherche de l'Université de l'Alberta, démontrent que l'espoir est un concept multidimensionnel qui permet aux individus d'envisager l'avenir sous un jour plus positif et d'agir de manière à ce qu'il en soit ainsi. L'espoir est le facteur de motivation qui est à l'origine de la force morale. Un degré élevé d'espoir est en corrélation positive avec une plus grande confiance en soi, la réussite scolaire, la compétence sociale et la créativité. Les élèves qui présentent un degré élevé d'espoir ont tendance à posséder une bonne aptitude à résoudre les problèmes et à participer à des activités qui favorisent le bien-être. Par contre, le désespoir est l'indice de prédiction du suicide le plus important.

Ce sont les liens de confiance avec les proches qui rehaussent, nourrissent et enseignent l'espoir. L'espoir permet d'établir des objectifs et de les atteindre; il s'agit donc à la fois d'un processus et d'un résultat. L'espoir est un facteur thérapeutique crucial qui permet d'entrevoir des possibilités et de faire preuve de créativité dans la résolution de problèmes. Cette attitude et cette manière de penser peuvent aider les personnes à agir de façon plus positive dans les moments difficiles.

Les écoles peuvent utiliser les moyens suivants afin d'aider les élèves à mieux comprendre l'espoir et à en acquérir un plus fort sentiment :

- intégrer des stratégies d'espoir dans les activités d'apprentissage, par exemple en préparant un cahier de l'espoir (*Hope Kit*) qui représente les espoirs de l'élève;
- utiliser des phrases et des mots d'espoir comme « Quel est le plus petit geste que nous pouvons poser afin de ...? ou « Que ferait une personne optimiste dans une telle situation? »;
- offrir des occasions de réfléchir;
- mettre en œuvre des stratégies d'essais et d'évaluation qui encouragent les élèves et contribuent à leur donner de l'espoir;
- offrir davantage d'occasions d'apprendre l'entraide collective grâce à des activités qui font appel au sentiment d'espoir, par exemple HOPE KIDS[MC];
- utiliser des récits et des thèmes d'écriture qui amènent les élèves à explorer et à réfléchir à des exemples de pensées positives et d'actions positives.

Renseignements

Hope Foundation, University of Alberta
11032 – 89 Avenue
Edmonton (Alberta) T6G 0Z6
Téléphone : 780-492-1222
Site Web : <http://www.ualberta.ca/hope>

Publications connexes

Jevne, R. F. et J. E. Miller. *Finding Hope: Ways to See Life in a Brighter Light,* Fort Wayne (IN), Willowgreen Publishing, 1999.

Lions-Quest Canada/Thrive!

Lions-Quest est un organisme international à but non lucratif dont le mandat est « d'offrir un leadership, des connaissances et des ressources permettant de faire en sorte que les jeunes soient en santé, compétents et forts de caractère. »

Les programmes de Lions-Quest sont fondés sur le concept qui veut que les enfants doivent adopter des comportements sains, une bonne capacité à communiquer et à résoudre les problèmes et la capacité à établir des liens solides afin de devenir des adultes accomplis. Les programmes sont conçus pour enseigner aux jeunes les aptitudes à la vie quotidienne et au civisme grâce à un environnement stable et bienveillant.

Les programmes de Lions-Quest font la promotion des valeurs fondamentales comme la loyauté, le respect, le sens des responsabilités et les relations harmonieuses avec autrui. L'objectif de ce programme est d'aider les élèves à découvrir les rôles positifs qu'ils peuvent jouer dans la société, tout en renforçant les comportements sociaux positifs et en développant les compétences civiques essentielles. Le programme offre aux enseignants une formation de deux jours en cours d'emploi, des cahiers sur le programme ainsi que d'autre matériel. Les activités d'apprentissage décrites dans les cahiers peuvent être intégrées à la journée scolaire et sont habituellement enseignées dans le cadre des programmes d'éducation sur la santé et la vie active et des programmes de langue.

Programme sur les compétences pour la croissance de Lions-Quest
Le programme sur les compétences pour grandir est offert aux élèves de la maternelle jusqu'à la 5e année. Il traite principalement des compétences touchant quatre grands thèmes, dont la responsabilité, le bon sens, l'autodiscipline et le respect des autres. Les six unités thématiques sont les suivantes :

- Favoriser l'établissement d'une communauté scolaire
- Grandir comme groupe
- Prendre des décisions positives
- Établir des objectifs d'entraide collective
- Grandir sans drogue
- Célébrer les contributions de chacun.

Programme sur les compétences pour l'adolescence de Lions-Quest
Le programme de compétences pour les adolescents est offert aux élèves de la 6e à la 8e année et il vise principalement l'établissement d'un partenariat de soutien entre les parents, l'école et la communauté. Il comprend neuf unités :

- Le début de l'adolescence – Le parcours de l'adolescence
- Développement de la confiance en soi et des aptitudes à la communication
- Apprentissage de l'engagement communautaire

- Gestion positive des émotions
- Amélioration des relations avec les pairs
- Renforcement des relations familiales
- Choix sains
- Établissement d'objectifs en matière de vie saine
- Récapitulation : Accroître son potentiel.

Programme sur les compétences à l'action de Lions-Quest
Le programme des compétences à l'action est conçu pour les élèves de la 9e à la 12e année. Il s'appuie sur la théorie qui veut que les jeunes peuvent jouer des rôles importants et actifs face aux problèmes qui les touchent. Il permet d'acquérir des aptitudes à la vie quotidienne et au civisme en dehors de la salle de classe et d'apprendre l'entraide collective par l'intermédiaire de l'école. Le programme comporte quatre éléments :

- Favoriser l'établissement d'une communauté d'apprenants
- Explorer la responsabilité personnelle et sociale
- Entreprendre un projet ou un stage
- Évaluer les attentes relatives à l'entraide collective et en discuter.

Renseignements

Thrive!
1C – 180 Frobisher Drive
Waterloo (Ontario) N2V 2A2
Téléphone: 1–800–265–2680
Télécopieur : 519-725–3118

Site Web connexe

<http://www.thrivecanada.ca>

Publications connexes

Skills for Action. Newark (OH), Quest International, 1995.

Skills for Adolescence, Fourth Edition. Newark (OH), Quest International, 2001.

Skills for Growing, Second Edition. Newark (OH), Quest International, 1998.

L'intelligence morale
(Borba)

Outil B.9

Michele Borba, Ph.D., est une éducatrice qui fait la promotion de stratégies parentales pratiques, faisant appel à la résolution de problèmes pour améliorer le comportement, la confiance en soi et le développement moral de l'enfant. Ses travaux ont notamment pour objectif d'accroître la force des familles et de former le caractère et le sens moral des jeunes. Mme Borba met surtout l'accent sur l'intelligence morale. Elle est d'avis que tous les enfants doivent être élevés de manière à acquérir une force de caractère, un esprit solide et un cœur bienveillant.

Mme Borba définit l'intelligence morale comme la capacité de distinguer le bien et le mal; le fait d'avoir des convictions morales solides et la capacité d'agir de façon honorable en fonction de ces convictions. L'intelligence morale repose sur sept vertus essentielles dont : l'empathie, la conscience, la maîtrise de soi, le respect, la gentillesse, la tolérance et la justice. Ces vertus deviennent les repères du sens moral de l'enfant et lui permettent d'affronter les défis de la vie quotidienne.

Les fondements de l'intelligence morale d'une personne sont l'empathie, la conscience et la maîtrise de soi. Ce fondement moral permet de faire ce qui est juste. Une fois qu'un code moral est établi, on peut y ajouter le respect (la valorisation de toute forme de vie) et la gentillesse (le savoir-faire et la compassion dans ses relations avec les autres). Les autres vertus, soit la tolérance et l'équité, sont les pierres angulaires de l'intégrité, de la justice et du civisme.

Selon Mme Borba, il est essentiel de favoriser le développement de l'intelligence morale des enfants afin qu'ils acquièrent la notion du bien et du mal et qu'ils puissent réagir positivement aux influences sociales. Elle croit que le rehaussement du QI moral des enfants comporte plusieurs avantages, dont :

- cultiver une bonne moralité;
- bien orienter les enfants en leur enseignant à réfléchir et à agir de façon morale;
- enseigner les aptitudes de vie essentielles comme la résolution de conflits, l'empathie et la prise de décision;
- promouvoir un profond sens du civisme;
- susciter un bon comportement et aider les enfants à faire preuve de savoir-faire, de sollicitude et de respect.

Selon Mme Borba, tous les enfants sont nés avec la capacité de développer une intelligence morale et, puisque les traits de caractère sont appris, ils peuvent être enseignés. Elle affirme que les enseignants ont le pouvoir d'inculquer des traits de caractère essentiels et qu'ils ont de nombreuses occasions de le faire au cours d'une journée de classe et dans l'ensemble des matières.

Mme Borba propose les cinq étapes suivantes pour enseigner un trait de caractère :

1. accentuer le trait de caractère;
2. expliquer la valeur et le sens de ce trait;
3. montrer comment s'exprime ce trait de caractère, sur le plan visuel et sonore;
4. offrir des occasions de mettre en pratique ce trait;
5. offrir une rétroaction efficace.

Site Web connexe

<http://www.moralintelligence.com>

Publications connexes

Borba, Michele. *Character Builders: Respect for Self and Others—A K–6 Character Education Program*, Torrance (CA), Jalmar Press, 2000.

Borba, Michele. *Character Builders: Responsibility and Trustworthiness—A K–4 Character Education Program*, Torrance (CA), Jalmar Press, 2000.

Borba, Michele. *Building Moral Intelligence: The Seven Essential Virtues That Teach Kids to Do the Right Thing*, San Francisco (CA), Jossey-Bass, 2001.

Borba, Michele. *Character Builders: Positive Attitudes and Peacemaking for Primary Children—A Program to Enhance Positive Attitudes and Peacemaking Skills, Preschool through Third Grade*, Torrance (CA), Jalmar Press, 2001.

Borba, Michele. *Fairness and Cooperation: A K-8 Program to Develop the Skills of Fairness and Cooperation in Students*, Torrance (CA), Jalmar Press, 2003.

Borba, Michele. *Nobody Likes Me, Everybody Hates Me: The Top 25 Friendship Problems and How to Solve Them*, San Francisco (CA), Jossey-Bass, 2001.

Les communautés professionnelles d'apprenants *(Dufour et collab.)*

Outil B.10

Dans les communautés professionnelles d'apprenants, les enseignants et les directions d'école cherchent à accroître et à partager leurs expériences d'apprentissage de manière continue, pour ensuite mettre en pratique ce qu'ils ont appris. Le but ultime est d'obtenir un rendement élevé et une amélioration constante chez tous les élèves, et ce, peu importe leur situation personnelle. L'objectif consiste à rehausser l'efficacité des enseignants sur le plan professionnel et à améliorer l'apprentissage des élèves. Les questions clés qui guident l'établissement d'une communauté professionnelle d'apprenants sont les suivantes :

1. Qu'espérons-nous que les élèves apprennent?
2. Comment déterminer si les élèves l'ont bien appris?
3. Que devons-nous faire si les élèves ne l'ont pas appris?

Les éléments clés d'une communauté d'apprenants qui réussit sont les suivants :

- un leadership favorable de la part des directions d'école qui partagent l'autorité et qui habilitent leur personnel et facilitent leur travail;
- une vision commune qui met l'accent sur l'apprentissage des élèves et reflète l'engagement du personnel à cet égard;
- la collaboration des enseignants à la planification de l'enseignement, l'observation réciproque dans les salles de classe, la formulation de rétroaction et l'application de ce qu'ils ont appris afin de trouver de nouvelles façons de répondre aux besoins des élèves;
- la capacité à analyser les données et à s'en servir pour orienter la prise de décision;
- un milieu favorable offrant des ressources adéquates, des politiques qui permettent de cultiver la collaboration, la communication efficace et le perfectionnement du personnel;
- la responsabilité partagée de la réussite des élèves;
- avant tout, le temps : suffisamment de temps pour permettre aux enseignants de travailler ensemble, d'évaluer les connaissances des élèves, d'adapter les pratiques et d'améliorer constamment les progrès de leurs élèves.

Les projets de recherche sur les communautés professionnelles d'apprenants suggèrent plusieurs avantages clairs.

Les avantages pour le personnel sont notamment :

- un isolement moins grand des enseignants;
- un engagement accru envers la mission et les objectifs de l'école;
- le partage des responsabilités concernant l'épanouissement et la réussite des élèves;
- la définition de bonnes pratiques d'enseignement et de gestion de classe;
- une meilleure connaissance du contenu didactique transmis par les enseignants et des rôles qu'ils jouent pour aider les élèves à satisfaire les attentes;

- des progrès notables en ce qui concerne l'adaptation de l'enseignement en fonction des élèves;
- une satisfaction accrue et un moral élevé;
- une diminution du taux d'absentéisme;

Les avantages pour les élèves sont notamment :

- un taux d'achèvement des études secondaires plus élevé;
- une diminution du taux d'absentéisme;
- une amélioration de l'apprentissage et de la pensée critique;
- une meilleure réussite scolaire;
- un écart moins grand entre les élèves de milieux différents.

De nombreuses écoles de l'Alberta ont entamé des démarches pour devenir des communautés professionnelles d'apprenants, souvent avec l'aide du Programme d'amélioration du rendement scolaire en Alberta. L'Alberta Teachers' Association travaille activement elle aussi avec les écoles en vue d'appliquer le modèle des communautés professionnelles d'apprenants au contexte albertain. Une série d'ateliers interactifs s'inspirant largement des ouvrages de chercheurs comme Richard DuFour, Linda Lambert, Peter Senge et Michael Fullan sont offerts par le personnel de l'Alberta Teachers' Association pour permettre aux écoles de renforcer leur capacité à fonctionner comme des communautés professionnelles d'apprenants.

Comme il n'existe pas de formule préétablie pour devenir une communauté d'apprenants, chaque école doit examiner sa culture d'apprentissage et déterminer quelles structures produiront le meilleur plan d'action. Ces ateliers portent sur le soutien accordé à l'enseignement en vue d'améliorer l'apprentissage de chaque élève, tout en offrant aux participants la possibilité de réfléchir aux besoins particuliers de leur école et de leur communauté de même qu'à leurs propres pratiques d'enseignement.

Sites Web connexes

<http://www.solution-tree.com/Public/ProfDev.aspx> (cliquer sur Professional Learning Communities)

<http://www.teachers.ab.ca>

<http://education.alberta.ca/K_12/special/aisi/pdfs/Prof_Learng_Communities_2006.pdf> [rapport de recherche du Programme d'amélioration du rendement scolaire en Alberta (PARSA)]

Publications connexes

DuFour, Richard et collab. *Whatever It Takes: How Professional Learning Communities Respond When Kids Don't Learn*, Bloomington (IN), National Educational Service, 2004.

EAKER, Robert, Richard DUFOUR et Rebecca BURNETTE. *Getting Started: Reculturing Schools to Become Professional Learning Communities*, Bloomington (IN), National Educational Service, 2002.

Hord, Shirley M. *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*, Austin (TX), Southwest Educational Development Laboratory, 1997.

La recherche sur la force morale

La force morale peut être décrite comme l'aptitude à affronter et à surmonter efficacement les épreuves de la vie. Généralement, les personnes qui font preuve de force morale réussissent bien à l'école et dans la société. Elles entretiennent des relations interpersonnelles harmonieuses et se fixent des objectifs. Elles possèdent également de nombreuses qualités dont, notamment :

- l'aptitude à maîtriser leur propre comportement;
- le goût d'un style de vie sain;
- le désir d'aider les autres;
- l'optimisme;
- le sens de l'humour;
- le sens moral (notion du bien et du mal);
- une bonne aptitude à résoudre les problèmes;
- la perspicacité;
- l'indépendance;
- la motivation personnelle;
- la créativité;
- l'empathie.

Les facteurs de protection sont les caractéristiques et les expériences qui aident à développer une force morale et à mieux surmonter les épreuves. La recherche a permis de dégager les facteurs de protection suivants :

- un comportement exemplaire;
- de bonnes habiletés sociales;
- des liens affectifs positifs avec au moins un adulte proche;
- une participation importante à la maison, à l'école ou à la communauté.

Les écoles peuvent cultiver la force morale en :

- créant un climat positif à l'école;
- établissant des normes élevées d'apprentissage et de comportement;
- offrant aux élèves des occasions d'approfondir et de mettre en pratique leur sens des responsabilités et leur esprit de décision;
- encourageant les élèves à cultiver et à entretenir des amitiés;
- offrant un mentorat par un pair et par un adulte;
- fournissant des occasions de participer à des activités qui nécessitent d'aider les autres.

Les écoles peuvent aider les élèves à acquérir des mécanismes internes de protection en encourageant les activités créatives, en cultivant l'amour de l'apprentissage, en enseignant des habiletés sociales et en offrant aux élèves la possibilité de devenir plus autonome. Ces facteurs aident les élèves à surmonter les échecs, à rester forts et à maintenir un équilibre dans leur vie. Accroître les facteurs de protection dans la vie des enfants peut les aider à devenir des citoyens plus bienveillants, plus confiants et plus compétents.

Sites Web connexes

Initiatives relatives à la force morale
<http://www.resiliencyinitiatives.com>

Force morale et action
<http://www.resiliencyinitiatives.com>

AADAC
<http://teacher.aadac.com>

Santé Canada
<http://www.hc-sc.gc.ca/hecs-sesc/cds/publications/#public_resiliency>

Publications connexes

Henderson, Nan et Mike Milstein. *Resiliency in Schools: Making it Happen for Students and Educators*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, 2002.

Henderson, Nan, Bonnie Bernard et Nancy Sharp Light (sous la direction de). *Schoolwide Approaches to Fostering Resiliency*, San Diego (CA), Resiliency in Action Inc., 2000.

Thomsen, Kate. *Building Resilient Students: Integrating Resiliency Into What You Already Know and Do*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, 2002.

L'initiative pour des écoles sécuritaires et bienveillantes

Outil B.12

Financée par le gouvernement provincial, l'initiative pour des écoles sécuritaires et bienveillantes (Safe and Caring Schools), a vu le jour en Alberta en 1996 en réponse à la perception que les normes de conduite des élèves ne cessaient de s'effriter et que la violence dans les écoles ne cessait d'augmenter. L'objectif était d'offrir une méthode conjointe et intégrée pour diminuer la violence à l'école.

Bien que la conduite d'une petite minorité d'élèves mette les éducateurs et les parents à l'épreuve, les écoles albertaines continuent d'être un endroit sécuritaire pour la grande majorité des élèves. Depuis sa création, l'initiative se concentre donc sur la transmission d'information et de ressources pour répondre aux besoins des élèves dont le comportement perturbe les milieux d'apprentissage et d'enseignement. Au lieu de se contenter de déterminer ce qui ne va pas dans nos écoles ou de mettre l'accent sur le nombre d'incidents violents, les divers projets de l'initiative visent des résultats positifs.

L'initiative pour des écoles sécuritaires et bienveillantes est un cadre de travail complet qui aide les écoles à renforcer leur capacité à offrir un milieu sécuritaire et bienveillant, tout en favorisant l'adoption d'un comportement respectueux et responsable.

La mission de l'initiative pour des écoles bienveillantes et sécuritaires consiste à encourager et à aider les membres de la communauté scolaire à acquérir les connaissances, les compétences et le soutien nécessaires pour que toutes les écoles soient sécuritaires et bienveillantes. Les objectifs sont les suivants :

- définir et promouvoir des pratiques, des programmes et des politiques efficaces permettant de réagir aux comportements qui perturbent l'enseignement et l'apprentissage, de les corriger et de les prévenir;
- s'assurer que toutes les écoles sont bienveillantes et sécuritaires;
- mettre au point des stratégies et des programmes de prévention, d'intervention et d'évaluation continue;
- permettre aux écoles de jouer un rôle de leadership en raison de leur énorme potentiel pour ce qui est d'influencer positivement la vie des jeunes;
- encourager les jeunes à devenir des membres responsables, bienveillants et respectueux d'une société démocratique;
- combiner les efforts du gouvernement, des conseils scolaires, des écoles, des élèves, des parents, des services de police et des membres de la communauté pour veiller à ce que le personnel de toutes les écoles albertaines soit bienveillant et se sente en sécurité lorsqu'il cherche à atteindre l'excellence à l'école;
- offrir à tous les partenaires des occasions de participer activement pour veiller à ce que les écoles et les communautés soient bienveillantes et sécuritaires.

Selon le paragraphe 45(8) de la *School Act* de l'Alberta, les conseils scolaires doivent s'assurer d'offrir à tous les élèves un milieu sécuritaire et bienveillant qui maintient et favorise des comportements respectueux et responsables. Ils doivent faire état des activités et des efforts déployés pour s'assurer que leurs écoles sont bienveillantes et sécuritaires.

Plusieurs projets sont nés des efforts déployés par les enseignants de l'Alberta pour faire en sorte que les écoles deviennent et demeurent des lieux sécuritaires et bienveillants.

Recherche universitaire
Les facultés d'éducation des universités de Calgary, de Lethbridge et de l'Alberta ont publié un certain nombre d'articles sur les dimensions sociales, psychologiques, historiques et personnelles des comportements perturbateurs graves et de la violence dans les écoles de l'Alberta. Les résultats de cette recherche et ses répercussions sur les pratiques à l'échelle de l'école ont été publiés dans *Building Foundations for Safe and Caring Schools: Research on Disruptive Behaviour and Violence* (1999) par Grace Malicky, Bonnie Shapiro et Kas Mazurek.

Le projet Society for Safe and Caring Schools and Communities
L'Alberta Teachers' Association a élaboré des programmes et du matériel sur la prévention de l'intimidation et de la violence, destinés aux élèves, aux enseignants et aux parents.

Ces programmes et ce matériel portent sur la capacité de :

- vivre respectueusement et faire en sorte que la salle de classe soit bienveillante et sécuritaire (créer un climat positif en classe ainsi qu'une compréhension et un engagement à l'égard du respect et de la responsabilité);
- promouvoir l'estime de soi (découverte des forces et des faiblesses individuelles ainsi que des relations avec les autres);
- respecter la diversité et éviter les préjugés (acquérir des connaissances sur des perspectives multiples et savoir les apprécier);
- maîtriser sa colère et faire face à l'intimidation et au harcèlement (résoudre les problèmes liés à l'intimidation et à la colère par rapport à soi et par rapport aux autres);
- résoudre les conflits de manière pacifique et collective (en ayant recours à des compétences et à des comportements courtois pour résoudre les conflits et les problèmes).

En 2004, le projet des écoles sécuritaires et bienveillantes de l'Alberta Teachers' Association a été incorporé sous le nom de Society for Safe and Caring Schools and Communities (SACSC). Cet organisme, qui a le statut d'organisme de bienfaisance, est administré par un conseil d'administration comprenant des représentants de l'Alberta School Boards' Association, du College of Alberta School Superintendents, de l'Alberta Teachers' Association, des parents, des services de police, des communautés autochtones, des universités et de clubs d'entraide. Il y a également un certain nombre de membres à titre particulier.

L'initiative pour des écoles sécuritaires et bienveillantes (suite)

La Society for Safe and Caring Schools and Communities (SACSC) cherche à prévenir l'intimidation et la violence en éduquant les enfants, les jeunes et les adultes d'une manière qui favorise une interaction sociale positive entre tous les êtres humains. Les programmes de cet organisme à but non lucratif visent à prévenir la violence et l'intimidation dans les écoles et les communautés au moyen de la formation aux valeurs, de la formation en gestion de conflits et du renforcement du respect de la diversité. Ils préconisent une discipline faisant appel à la résolution des problèmes, qui encourage l'adoption de comportements sociaux positifs en aidant les jeunes à tirer des leçons de leurs erreurs et à comprendre les raisons pour lesquelles certains comportements sont inappropriés.

La SACSC utilise une méthode globale en différents volets destinés aux élèves, aux enseignants, au personnel de soutien, aux parents et aux autres membres de la communauté. Cette société n'a aucune affiliation religieuse. Promues au moyen de la formation aux valeurs de la SACSC, les valeurs, telles que le respect, la responsabilité, l'inclusivité, la bienveillance et la compassion, se retrouvent dans toutes les traditions culturelles et religieuses.

Le matériel du programme d'études de la SACSC, de la petite enfance à la 12e année, intègre les connaissances, les compétences et les attitudes se rapportant aux cinq aspects de la bienveillance et de la sécurité à tous les niveaux et dans toutes les matières scolaires. Le guide pédagogique utilisé de la maternelle à la 6e année, *Toward a Safe and Caring Curriculum*, propose des exemples d'activités d'apprentissage, des conseils pour les enseignants et des stratégies d'apprentissage. Les activités d'apprentissage peuvent être utilisées dans l'ensemble des matières, et le guide est autorisé pour l'enseignement du programme d'éducation sur la santé et la vie active chez les élèves de la maternelle à la 6e année. On peut se procurer ces ressources au Learning Resources Centre.

Au secondaire, le manuel *Toward a Safe and Caring Curriculum* intègre la prévention de la violence ainsi que les compétences et les attitudes bienveillantes et sécuritaires dans toutes les matières. Des modules d'apprentissage et des plans de leçons, en plus des stratégies pédagogiques, sont disponibles sur le site Web de la SACSC à l'adresse <www.sacsc.ca>.

Le programme de perfectionnement professionnel de la SACSC aide les enseignants à intégrer les principes de bienveillance et de sécurité dans leurs activités d'enseignement en se servant de trois méthodes :

- l'enseignement, par l'exemple, des comportements bienveillants et sécuritaires dans les relations entre enseignants et élèves et dans les mesures disciplinaires;
- l'intégration des connaissances, des compétences et des attitudes relatives à la bienveillance et à la sécurité dans le programme d'études prescrit, en établissant le lien avec les résultats;
- l'utilisation de méthodes pédagogiques qui aident les élèves à acquérir des connaissances, des compétences et des attitudes relatives à la bienveillance et à la sécurité grâce à une participation active en classe.

Le programme de perfectionnement professionnel comprend un certain nombre d'ateliers destinés aux enseignants et aux autres membres du personnel scolaire. De plus, les enseignants peuvent participer à des mini-ateliers sur le Web sur des sujets comme le climat scolaire, la réaction aux comportements inappropriés et la recherche sur le cerveau. Des programmes d'études, de leadership pédagogique et de formation d'animateurs sont également offerts. Un crédit postsecondaire est offert à la fin de ces programmes.

Un questionnaire destiné aux élèves et intitulé : *Supporting a Safe and Caring School: What Students Say* aide à évaluer le climat scolaire et à déterminer le degré d'intimidation dans l'école. Le questionnaire est disponible sur le site Web de la SACSC. La version française figure également à l'annexe A (outils 8A, 8B *et* 8C).

Vingt-huit feuillets d'information dérivés de la recherche et destinés aux enseignants, élèves et parents sont présentement disponibles auprès de la SACSC. Ils traitent de sujets comme l'intimidation, la violence dans les médias, le soutien par les pairs, les questions de diversité, la recherche sur le cerveau et la théorie de la complexité. Des scénarios pour les assemblées d'élèves sont mis à la disposition des directions d'école qui introduisent des sujets se rapportant à la bienveillance et la sécurité. Une liste complète de ces ressources est disponible sur le site Web de la SACSC.

Une série d'ateliers destinés aux parents et aux autres adultes de la communauté ont été mis sur pied par la SACSC afin d'aider les adultes à devenir de meilleurs modèles de comportement bienveillant et sécuritaire et d'aider les parents à renforcer ce que leurs enfants apprennent grâce aux ressources de la SACSC et autres programmes scolaires. La série comprend 25 heures d'enseignement portant sur les cinq sujets relatifs aux écoles bienveillantes et sécuritaires. Un certificat et un crédit postsecondaires sont offerts à la fin de la série d'ateliers. Un crédit postsecondaire supplémentaire, offert à la fin du programme de formation des animateurs, prépare les participants à présenter la série d'ateliers dans leurs communautés.

Ressources d'Alberta Education
Alberta Education a élaboré des guides pédagogiques pour aider le personnel scolaire à travailler en collaboration avec les parents et les membres de la communauté à la planification et à la mise en œuvre de politiques, de programmes et de pratiques efficaces qui soient valables du point de vue juridique, pédagogique et professionnel. Ces guides sont les suivants :

- *Des écoles bienveillantes et sécuritaires : un idéal à atteindre en Alberta* (2001);
- *Supporting the Social Dimension: A Resource Guide for Teachers, Grades 7–12* (2002);
- *Working Together for Safe and Caring Schools, Grades 7–12: Resource Manual for Students, Staff and Parents* (2003).

Renseignements

Gestionnaire en éducation, Écoles bienveillantes et sécuritaires
Special Programs, Diversity Programs Branch, Alberta Education
Édifice 44 Capital Boulevard, 8e étage, 10044, 108e Rue N.-O.
Edmonton (Alberta) T5J 5E6
Téléphone : 780–422–6326, Télécopieur : 780–422–2039

The Society for Safe and Caring Schools and Communities (SACSC)
Barnett House, 11010 – 142e Rue
Edmonton (Alberta) T5N 2R1
Téléphone: 1-800-232-7208
Site Web : <http://www.sacsc.ca>

Sites Web connexes

The Society for Safe and Caring Schools and Communities
<http://www.sacsc.ca>

Toward a Safe and Caring Secondary Curriculum
<http://www.sacsc.ca/resources.htm>

Publications connexes

Alberta Learning. *Des écoles bienveillantes et sécuritaires : un idéal à atteindre en Alberta*, Edmonton (AB), Alberta Learning, 2001.

Alberta Learning. *Supporting the Social Dimension: A Resource Guide for Teachers, Grades 7–12*, Edmonton (AB), Alberta Learning, 2002 [version anglaise (format PDF) gratuite à l'adresse <http://education.alberta.ca/safeschools/support.pdf>].

Alberta Learning. *Working Together for Safe and Caring Schools, Grades 7–12: Resource Manual for Students, Staff and Parent*, Edmonton (AB), Alberta Learning, 2003 [version anglaise (format PDF) gratuite à l'adresse <http://education.alberta.ca/safeschools/work.pdf].

Alberta Teachers' Association. *Toward a Safe and Caring Curriculum: Resources for Integration (K–6)*, Edmonton (AB) Alberta Teachers' Association's Safe and Caring Schools Project, 1998.

La répartition par niveau de compétences : nouvelles stratégies et perspectives en faveur de l'enseignement d'aptitudes prosociales *(Goldstein et McGinnis)*

Élaborées par Arnold P. Goldstein et Ellen McGinnis, les ressources de répartition par niveau de compétence traitent des besoins concernant les habiletés sociales des élèves qui affichent des comportements d'agressivité, d'immaturité, de retrait ou autres comportements problématiques. Cette méthode fait appel à quatre techniques :

- l'apprentissage par l'imitation;
- le jeu de rôles (jouer un rôle aide à comprendre ce qu'il faut faire et comment le faire);
- les commentaires sur les progrès accomplis (offrir des suggestions constructives, de l'encouragement et de l'approbation);
- le transfert des acquis et les devoirs (utilisation d'une compétence donnée dans plusieurs autres domaines).

L'objectif des leçons est d'aider les élèves à faire face aux conflits interpersonnels, à acquérir une meilleure maîtrise de soi et à contribuer à rendre l'atmosphère positive en classe.

***Skillstreaming the Elementary School Child* (1997)**
Ce guide comprend soixante leçons et est divisé selon les cinq groupes d'aptitudes suivants :

- aptitudes de survie en classe;
- solutions de rechange à l'agressivité;
- aptitudes à se faire des amis;
- gestion du stress;
- maîtrise des émotions.

***Skillstreaming the Adolescent* (1997)**
Ce guide comprend 50 leçons et est divisé selon les six groupes d'aptitudes suivants :

- habiletés sociales (débutant);
- habiletés sociales (avancé);
- maîtrise des émotions;
- solutions de rechange à l'agressivité;
- gestion du stress;
- aptitudes en matière de planification.

La répartition par niveau de compétences : nouvelles stratégies et perspectives en faveur de l'enseignement d'aptitudes prosociales *(Goldstein et McGinnis)* (suite)

Des guides de l'enseignant, des manuels pour les élèves, des formulaires de programmes et des cartes d'aptitudes sont offerts aux deux niveaux d'élèves. Ces ressources présentent les aptitudes pratiques nécessaires pour avoir de bons rapports avec les autres. Elles sont conçues pour aider les élèves à tirer des leçons de leurs expériences sociales et personnelles et à réagir positivement aux défis de la vie.

Site Web connexe

<http://www.skillstreaming.com>

Publications connexes

Goldstein, Arnold P. et Ellen McGinnis avec Robert P. Sprafkin, N. Jane Gershaw et Paul Klein. *Skillstreaming the Adolescent: New Strategies and Perspectives for Teaching Prosocial Skills*, Champaign (IL), Research Press, 1997.

McGinnis, Ellen et Arnold P. Goldstein. *Skillstreaming in Early Childhood: New Strategies and Perspectives for Teaching Prosocial Skills*, Champaign (IL), Research Press, 1997.

McGinnis, Ellen et Arnold P. Goldstein. *Skillstreaming in Early Childhood: New Strategies and Perspectives for Teaching Prosocial Skills*, Champaign (IL), Research Press, 1997.

Projet portant sur les vertus

(Popov, Popov et Kavelin)

Outil B.14

Le Virtues Project (projet portant sur les vertus), créé par Linda Kavelin Popov, Dan Popov et John Kavelin, porte sur la pratique des vertus dans la vie quotidienne. Le Virtues Project considère que les vertus sont l'essence de l'esprit humain et sont des dons de caractère.

Cette méthode fait appel à quatre stratégies d'enseignement pour le personnel scolaire :

- utiliser un langage respectueux (le langage forme le caractère);
- reconnaître les moments propices à l'apprentissage (contribue à forger le caractère, chez soi et chez les autres);
- établir des limites claires (engendre un climat de paix et de sécurité);
- rendre hommage à l'esprit (exprime ce qui importe dans nos vies).

De nombreuses écoles du Canada, des États-Unis et d'autres pays ont adopté cette méthode afin de favoriser une culture bienveillante et morale. L'enseignement et la discussion des vertus peuvent être intégrés à toutes les matières. Cette méthode encourage les enseignants et les directions d'école à utiliser un « langage respectueux » et à encourager les élèves à faire de même. Elle invite la communauté scolaire à choisir une « vertu du mois » et propose des stratégies pour reconnaître les élèves qui les mettent en pratique.

Renseignements

Courriel : WesternCanada@virtuesproject.com

Site Web connexe

<http://www.virtuesproject.com/index.php>

Publications connexes

Popov, Linda Kavelin. *The Virtues Project: Simple Ways to Create a Culture of Character–Educator's Guide*, Torrance (CA), Jalmar Press, 2000.

Popov, Linda Kavelin. *A Pace of Grace: The Virtues of a Sustainable Life*, New York (NY), Plume, 2004.

Popov, Linda Kavelin, Don Popov et John Kavelin. *The Family Virtues Guide—Simple Ways to Bring Out the Best in Our Children and Ourselves*, Toronto (ON), Penguin Books of Canada Ltd., 1997.

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Références

Algozzine, Robert et James E. Ysseldyke. *Strategies and Tactics for Effective Instruction*, Longmont (CO), Sopris West, 1993.

Association for Supervision and Curriculum Development. *For the Success of Each Learner* (site Web). <http://www.ascd.org> (consulté en mars 2007).

Bain, Karen et Brenda Sautner. *BOATS: Behaviour, Observation, Assessment and Teaching Strategies*, 2e éd., Edmonton (AB), Special Education Council, The Alberta Teachers' Association, 2007.

Belvel, Patricia Sequeira et Maya Marcia Jordan. *Rethinking Classroom Management: Strategies for Prevention, Intervention, and Problem Solving*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, 2003.

Bennett, Barrie et Peter Smilanich. *Classroom Management: A Thinking & Caring Approach*, Toronto (ON), Trifolium Books Inc., 1998.

Boynton, Mark et Christine Boynton. *The Educator's Guide to Preventing and Solving Discipline Problems*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 2000.

British Columbia Council of Administrators of Special Education. *Promoting Safe Schools: An Introduction to Effective Behaviour Support*, Vancouver (BC), British Columbia Council of Administrators of Special Education, 2000.

British Columbia Ministry of Education. *Focus on Suspension: A Resource for Schools*, Victoria (BC), Special Programs Branch, British Columbia Ministry of Education, 1999.

Chafouleas, Sandra, T. Chris Riley-Tillman et George Sugai. *School-based Behavioral Assessment: Informing Intervention and Instruction*, The Guilford Practical Intervention in the Schools, New York (NY), Guilford Press, 2007.

Clonan, Sheila M. et collab. « Use of Office Discipline Referrals in School-wide Decision Making: A Practical Example », *Psychology in the Schools*, vol. 44, nº 1 (janvier 2007), p. 19–27.

Cole, Sandi et collab. *Adapting Curriculum and Instruction in Inclusive Classrooms: A Teacher's Desk Reference*, 2e éd., Bloomington (IN), Indiana Institute on Disability and Community, 2000.

Colvin, Geoff. *Seven Steps for Developing a Proactive Schoolwide Discipline Plan: A Guide for Principals and Leadership Teams*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, 2007.

Colvin, Geoff et George Sugai. *Managing Escalating Behavior*, Eugene (OR), Behavior Associates, 1989.

Colvin, Geoff, Edward J. Kameenui et George Sugai. « School-wide and Classroom Management: Reconceptualizing the Integration and Management of Students with Behavior Problems in General Education », *Education and Treatment of Children*, vol. 16, nº 4, 1993, p. 361–381.

Earl, Lorna. « Developing Indicators: The Call for Accountability », *Policy Options*, vol. 19, nº 6, 1998, p. 20–25.

Edmonds, Ronald R. « Characteristics of Effective Schools », *The School Achievement of Minority Children: New Perspectives*, Ulric Neisser (dir.), Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum, 1986, p. 93–104.

Epstein, Joyce L. et collab. *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, 2002.

Goodlad, John I. *A Place Called School*, New York (NY), McGraw-Hill.

Hammond, Cathy, Dan Linton, Jay Smink et Sam Drew. *Dropout Risk Factors and Exemplary Programs: A Technical Report*, Clemson (SC) et Alexandria (VA), National Dropout Prevention Center/Network and Communities in Schools, Inc., 2007. <http://www.dropoutprevention.org/resource/major_reports/communities_ in_ schools.htm>

Handler, Marcie W. et collab. « Practical Considerations in Creating School-wide Positive Behavior Support in Public Schools », *Psychology in the Schools*, vol. 44, nº 1 (janvier 2007), p. 19–27.

Horner, Robert H. et George Sugai. « School-wide Positive Behavior Support: An Alternative Approach to Discipline in Schools », *Individualized Supports for Students with Problem Behaviors: Designing Positive Behavior Plans*, Linda M. Bambara et Lee Kern (dir.), New York (NY), Guilford Press, 2005, p. 359–390.

Horner, Robert H., George Sugai et Anne W. Todd. « 'Data' Need Not Be a Four-letter Word: Using Data to Improve Schoolwide Discipline », *Beyond Behavior*, vol. 2, nº 1, 2001, p. 20–22.

Kohn, Alfie. *Beyond Discipline: From Compliance to Community*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 2001.

Lewis-Palmer, Teri, George Sugai et S. Larson. « Using Data to Guide Decisions about Program Implementation and Effectiveness », *Effective School Practices*, vol. 17, nº 4, 1999, p. 47–53.

Manitoba Education, Citizenship and Youth. *Towards Inclusion—From Challenges to Possibilities: Planning for Behaviour*, Winnipeg (MB), Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2001.

Marzano, Robert J. *Classroom Management That Works: Research-based Strategies for Every Teacher*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 2003.

Mayer, G. Roy et Beth Sulzer-Azaroff. « Interventions for Vandalism and Aggression », *Interventions for Achievement and Behavior Problems* (monographie), Gary Stoner, Mark R. Shinn et Hill M. Walker (dir.), Washington (DC), National Association of School Psychologists, 1991, p. 559–580.

Saphier, Jon et Matthew King. « Good Seeds Grow in Strong Cultures », *Educational Leadership,* vol. 42, nº 6 (1985), p. 67–74.

Sautner, Brenda. «Rethinking the Effectiveness of Suspensions », *Reclaiming Children and Youth,* vol. 9, nº 4 (hiver 2001), p. 210–214.

Scott, Terrance M. et Judi Hunter. « Initiating Schoolwide Support Systems: An Administrator's Guide to the Process », *Beyond Behavior,* vol. 11, nº 1 (automne 2001), p. 13–15.

Shapiro, Bonnie. « The Issue of Early School Leaving » (synopsis), Programme d'amélioration du rendement scolaire en Alberta (PARSA), 2005. <http://education.alberta.ca/k_12/special/aisi/pdfs/Facilitator_Notes.pdf> (consulté en septembre 2007).

Skiba, Russell J., Reece L. Peterson et Tara Williams. « Office Referrals and Suspensions: Disciplinary Intervention in Middle Schools », *Education and Treatment of Children,* vol. 20, nº 3 (août 1997), p. 295–315.

Smith, William J. « Data-based Advocacy: Determining Reasonable Accommodation of Special Needs in the Age of Accountability », *Education and Law Journal,* vol. 16, nº 3 (mars 2007), p. 269–306.

Society of Safe and Caring Schools and Communities. « Promotion d'une école bienveillante et sécuritaire : ce que disent les élèves de la maternelle à la 3e année », *Écoles sécuritaires et bienveillante* (février 2005). <http://www.sacsc.ca/PDF%20files/Resources/Student%20Survey%20and%20Guidebook/student%20survey%20K-3.pdf> (consulté en mars 2005).

Society of Safe and Caring Schools and Communities. « Promotion d'une école bienveillante et sécuritaire : ce que disent les élèves de la 4e à la 6e année », *Écoles sécuritaires et bienveillantes* (février 2005). <http://www.sacsc.ca/PDF%20files/Resources/Student%20Survey%20and%20Guidebook/student%20survey%204-6.pdf> (consulté en mars 2005).

Society of Safe and Caring Schools and Communities. « Promotion d'une école bienveillante et sécuritaire : ce que disent les élèves de la 7e à la 12e année », *Écoles sécuritaires et bienveillantes* (février 2005). <http://www.sacsc.ca/PDF%20files/Resources/Student%20Survey%20and%20Guidebook/student%20survey%207-12.pdf> (consulté en mars 2005).

Sprague, Jeff et Annemieke Golly. *Best Behavior: Building Positive Behavior Support in Schools,* Longmont (CO), Sopris West, Educational Services, 2005.

Sprick, Randall S. *Discipline in the Secondary Classroom: A Problem-Problem Survival Guide*, West Ngack (NY), The Centre for Applied Research in Education, 1985.

Sprick, Randall S. *Discipline in the Secondary Classroom: A Positive Approach to Behavior Management*, 2e éd., San Francisco (CA), John Wiley & Sons, 2006.

Sprick, Randall S. et Mickey Garrison. « Make Your School's Hallways Safe and Secure: Part I », *Inside School Safety*, vol. 5, nº 11, 2001, p. 9–11.

Sprick, Randall S., Marilyn Sprick et Mickey Garrison. *Interventions: Collaborative Planning for Students at Risk*, Eugene (OR), Pacific Northwest Publishing, 1999.

Sprick, Randall S., Marilyn Sprick et Mickey Garrison. *Foundations: Developing Positive School-wide Discipline Policies*, Longmont (CO), Sopris West, 1992.

Stolp, Stephen. « Leadership for School Culture », *ERIC Digest*, vol. 91 (juin 1994). <http://cepm.uoregon.edu/publications/digests/digest091.html> (consulté le 29 septembre 2005).

Sugai, George. « Promoting Behavioral Competence in Schools: A Commentary on Exemplary Practices », *Psychology in the Schools*, vol. 44, nº 1 (janvier 2007), p. 113–118.

Sugai, George et Robert H. Horner. *School Climate and Discipline: Going to Scale: A Framing Paper for the National Summit on the Shared Implementation of IDEA*, Washington (DC), US Office of Special Education, 2001.

Sugai, George et Robert H. Horner. « The Evolution of Discipline Practices: School-wide Positive Behavior Supports », *Child and Family Behavior Therapy*, vol. 24, nos 1 et 2, 2002, p. 23–50.

Sugai, George et collab. « Applying Positive Behavioral Support and Functional Behavioral Assessment in Schools », *Journal of Positive Behavioral Interventions*, vol. 2, nº 1, 2000, p. 131–143.

Sulzer-Azaroff, Beth et G. Roy Mayer. *Achieving Educational Excellence: Behavior Analysis for Achieving Classroom and Schoolwide Behavior Change*, San Marcos (CA), Western Image, 1994.

Tomlinson, Carol Ann. *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 2001.

Webster-Stratton, Carolyn et Martin Herbert. *Troubled Families—Problem Children*, New York (NY), John Wiley & Sons, 1994.

Wilds, Elmer Harrison et Kenneth V. Lottich. *The Foundations of Modern Education*, 4e éd., New York (NY), Holt, Rinehart and Winston Inc., 1970.

Renforcer le

comportement positif

dans les écoles albertaines

une méthode appliquée à l'échelle de l'école

Les éléments clés pour renforcer le comportement positif avec une méthode appliquée à l'échelle de l'école :

1. Des relations positives
2. La modification du milieu scolaire
3. La différenciation pédagogique
4. Les attentes comportementales à l'échelle de l'école
5. L'enseignement des habiletés sociales
6. Le renforcement positif
7. Des conséquences justes et prévisibles
8. Un leadership coopératif
9. Des décisions fondées sur les données
10. Un plan d'action pour favoriser le changement à l'école

Cette ressource inclut de l'information de *BOATS: Behaviour, Observation, Assessment and Teaching Strategies*, 2e édition (2007), par Karen Bain et Brenda Sautner, publié par la Special Education Council de l'Alberta Teachers' Association.